

Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa 1995

**ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ESCOLARES,  
CATEGORIZACIÓN DE CRITERIOS Y  
ESTRUCTURACIÓN DE DECISIONES DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN  
EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**MEMORIA FINAL DE INVESTIGACIÓN**

Directora: **MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS**

Universidad Islas Baleares

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS ESCOLARES, CATEGORIZACIÓN DE CRITERIOS  
Y ESTRUCTURACIÓN DE DECISIONES DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN EN EL  
SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:

MARÍA ANTONIA MANASSERO MAS (directora)

FRANCISCO GARCÍA MOLES

ESTER MELERO DE PABLO

ÁNGEL VÁZQUEZ ALONSO

Investigación financiada por el Centro de Investigación y Documentación Educativa del  
Ministerio de Educación y Cultura a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación  
Educativa de 1995 (BOE 13.6.95) y Resolución de 15 de febrero de 1996 (BOE 7.3.96)

Palma de Mallorca, 1998

## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN</b> .....	1
LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA .....	1
LA EVALUACIÓN EN LA ESO .....	2
EL RENDIMIENTO ESCOLAR.....	7
EL ANÁLISIS DE CONTENIDO Y LA CATEGORIZACIÓN .....	10
<b>CAPÍTULO 2 EL ANÁLISIS DE DECISIONES</b> .....	12
TEORÍA DE LA DECISIÓN.....	15
INTRODUCCIÓN .....	16
CONCEPTOS Y ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE LA DECISIÓN .....	16
FACTORES DE LAS DECISIONES .....	17
LA TOMA DE DECISIONES EN EQUIPO .....	18
Modelos mentales .....	20
Modelos mentales múltiples .....	22
Algunos problemas en la toma de decisiones en equipo .....	24
LA TEORÍA IMAGEN DE LAS DECISIONES .....	26
Conceptos fundamentales de la teoría imagen.....	29
Cultura de las organizaciones y toma de decisiones.....	30
Las decisiones de grupo y las limitaciones culturales .....	32
TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN .....	34
La toma de decisiones participativa en educación.....	36
Efectos de la participación en la toma de decisiones.....	38
Evaluación y toma de decisiones .....	39
<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA</b> .....	48
PROCEDIMIENTO .....	48
ESTUDIO 1. RENDIMIENTO ESCOLAR.....	48
ESTUDIO 2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN .....	49
MUESTRAS .....	52
ESTUDIO 1. RENDIMIENTO ESCOLAR.....	52
Muestra de tercer curso de ESO .....	52
Muestra de cuarto curso de ESO.....	54
ESTUDIO 2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN .....	56
INSTRUMENTOS.....	59
ESTUDIO 2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN .....	59
<b>CAPÍTULO 4 RESULTADOS DE RENDIMIENTO POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO</b> .....	63
RESULTADOS DE RENDIMIENTO EN TERCERO DE ESO .....	63
RESULTADOS DE RENDIMIENTO EN CUARTO DE ESO .....	79
<b>CAPÍTULO 5 ANÁLISIS CORRELACIONALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN SECUNDARIA</b> .....	96
ANÁLISIS CORRELACIONALES DEL RENDIMIENTO EN TERCER CURSO DE ESO.....	97
COEFICIENTES DE CORRELACIÓN .....	97
ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....	99

ANÁLISIS FACTORIAL .....	101
FIABILIDAD.....	102
ANÁLISIS CORRELACIONALES DEL RENDIMIENTO EN CUARTO CURSO DE ESO.....	103
COEFICIENTES DE CORRELACIÓN.....	103
ANÁLISIS DE REGRESIÓN.....	105
ANÁLISIS FACTORIAL .....	107
Análisis de componentes principales para las áreas comunes .....	108
FIABILIDAD.....	109
CONCLUSIONES SOBRE LOS MÉTODOS CORRELACIONALES .....	110
<b>CAPÍTULO 6 ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN.....</b>	<b>130</b>
ANÁLISIS DE CATEGORÍAS PARA LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN.....	130
LA ESTRUCTURA DE LOS CRITERIOS DE TITULACIÓN .....	138
LA ESTRUCTURA DE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN .....	145
DISCUSIÓN .....	149
<b>CAPÍTULO 7 OPINIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN .....</b>	<b>152</b>
DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS .....	155
ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE ITEMS.....	160
ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES .....	169
ANÁLISIS FACTORIAL .....	170
FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO Y LAS ESCALAS .....	175
CRITERIOS ORDENADOS EN RESPUESTA ABIERTA POR EL PROFESORADO ....	177
Análisis contextualizado de los criterios ordenados por el profesorado.....	179
Los comentarios y observaciones del profesorado .....	198
Conclusiones sobre la valoración de la importancia de los criterios por el profesorado.....	200
<b>CAPÍTULO 8 RESUMEN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>203</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>209</b>
<b>REFERENCIAS LEGALES .....</b>	<b>214</b>
<b>APÉNDICE.....</b>	<b>215</b>
CUESTIONARIO DE OPINIONES SOBRE CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN .....	215
.....	215
OBJETIVOS GENERALES Y ÁREAS DE LA ESO.....	221

# CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN

## LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) es una etapa del nuevo modelo educativo diseñado por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), posterior a la etapa de Educación Primaria y que cubre el tramo de edad del alumnado comprendido entre los 13 y 16-18 años. Está estructurada en dos ciclos, de dos cursos cada uno, al final de la cual, el alumnado que ha alcanzado los objetivos generales de la etapa obtiene la titulación de Graduado en Educación Secundaria.

La ESO puede considerarse la etapa más representativa de los cambios e intenciones de la LOGSE por las características educativas y socio-evolutivas que la rodean. En primer lugar, porque corresponde a una edad del alumnado que, sin duda, es la más conflictiva, por sus circunstancias biológicas y evolutivas, que conllevan una mayor diversidad y diferencias entre alumnos de la misma edad y toda la serie de problemas propios de la adolescencia. La configuración de la ESO como una etapa unitaria y homogénea, eliminando el corte de los catorce años, pretende ofrecer una respuesta educativa adaptada a los adolescentes en tal período, aportando los elementos educativos de origen cognitivo, afectivo, social y moral que les permitirán desarrollarse de forma equilibrada e incorporarse a la sociedad con autonomía y responsabilidad. Los intereses, motivaciones, e incluso actitudes de los alumnos **se diferencian progresivamente a lo largo de esta etapa. Aun conservando un fuerte carácter comprensivo, la ESO debe permitir y facilitar itinerarios educativos distintos, que se correspondan con esos intereses educativos diferentes, a través de la oportuna orientación, sobre todo en el último ciclo de la etapa. Equilibrada con la comprensividad, pretende favorecer una diversidad creciente al final de la misma.**

**Frente al modelo educativo anterior de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 de una doble titulación al finalizar la enseñanza obligatoria, que hacía optar al alumnado entre estudios radicalmente diferentes de Bachillerato Unificado y Polivalente o Formación Profesional, la ESO adopta un modelo de escuela comprensiva, es decir, un currículo básico común para todos los alumnos que retrasa las decisiones de elegir entre estudios diferentes hasta la finalización de esta etapa y que supone una ampliación de la etapa de escolarización obligatoria en 2 años más (o 4 años para el alumnado que no promocione cada curso).**

**Aunque la elección entre estudios diferentes se pospone a la finalización de la ESO, esta misma etapa contiene diversos elementos como las adaptaciones curriculares, los programas de diversificación curricular, las materias optativas, la formación profesional de base, la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, los programas de orientación educativa y vocacional y los programas de garantía social que ofrecen una progresiva diversificación de los estudios y son una respuesta a la diversidad de intereses, necesidades y capacidades del alumnado, pero dentro del modelo global de escuela comprensiva.**

**Finalmente, el modelo LGE propiciaba un desfase entre la edad laboral (16 años) y la finalización de los estudios obligatorios (14 años), con la consiguiente falta de preparación mínima para ejercer un trabajo y la pérdida de un tiempo de formación valioso antes de llegar a la edad laboral.**

**A la luz de estas breves notas se puede comprender más fácilmente el papel trascendental, complejo y crucial que desempeña la ESO en el marco de toda la organización del sistema educativo.**

## **LA EVALUACIÓN EN LA ESO**

**Este proyecto de investigación educativa versa sobre los aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en la ESO. Los procesos de evaluación están integrados dentro de todo el marco curricular de la etapa, por lo que se hace ineludible una sucinta referencia al mismo para justificar los planteamientos de la investigación.**

**Uno de los principales objetivos de las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria es asegurar una educación no discriminatoria que tome en consideración las posibilidades de desarrollo de los alumnos cualesquiera sean sus condiciones personales y sociales. De acuerdo con esta finalidad, se establecen los objetivos correspondientes a la etapa de Educación Secundaria y a las distintas áreas, así como los contenidos y los criterios de evaluación correspondientes a cada una de ellas, junto con el horario escolar mínimo que debe dedicarse al desarrollo de dichos contenidos (RD 1007/1991, ver Apéndice).**

Reglamentariamente, el marco curricular en la ESO es abierto y flexible con tres niveles de concreción; el primero competencia de las administraciones educativas (enseñanzas mínimas y currículo básico), el segundo competencia de cada centro educativo (proyecto curricular) y el tercero de ejecución por cada profesor (programación de aula). Las sucesivas decisiones de estos tres niveles fijan y determinan los elementos curriculares, a saber, los objetivos generales de la etapa (a conseguir con la contribución de los objetivos de las diferentes áreas), los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), los criterios de evaluación y la metodología de la enseñanza, así como su distribución y secuenciación a lo largo de los distintos cursos y ciclos. Por tanto, aunque existe un núcleo de elementos curriculares comunes en todo el sistema educativo, la organización abierta y flexible de las enseñanzas dota de peculiaridades específicas a cada centro educativo, e incluso a cada aula. Esta circunstancia hace que cualquier análisis educativo deba considerar como unidad básica el centro educativo, ya que es en cada centro donde el currículo completo adquiere un sentido pleno y contextualizado, y es en este marco donde los diferentes aspectos de evaluación de los aprendizajes, promoción y titulación pueden ser interpretados, justificados y contextualizados.

El Proyecto Curricular de ESO es el documento que debe contener los criterios de evaluación, promoción y titulación con los siguientes detalles:

- 1) Criterios generales de evaluación de los aprendizajes, para lo cual se debe tener en cuenta:
  - \*La existencia de criterios comunes para la evaluación inicial.
  - \*Acuerdos sobre la frecuencia de las evaluaciones sumativas.

\*Criterios generales que posibiliten que la evaluación sea siempre formativa.

2) Los procedimientos para la evaluación de los aprendizajes, que deben incluir:

\*Los criterios de promoción y de titulación.

\*Procedimientos para tomar la decisión colegiada de promoción y de titulación, y la adopción en su caso de medidas educativas complementarias.

3) Las programaciones didácticas de los Departamentos (conteniendo objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas y materias).

4) El plan de evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular de ESO.

El ámbito de la evaluación en la ESO comprende tres aspectos diferenciados, pero relacionados entre sí: evaluación de los aprendizajes del alumnado, evaluación de los procesos de enseñanza (práctica docente) y evaluación del propio Proyecto Curricular, en relación con los objetivos educativos (RD 979/1993). Este estudio se centra en los criterios de promoción y titulación, por lo que esta descripción inicial se limitará a la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

El Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria establece en su artículo 15.1 que el conjunto de profesores del respectivo grupo de alumnos podrá decidir la promoción, desde el primer ciclo al segundo, o desde el tercer curso al cuarto, de aquellos alumnos que, habiendo sido evaluados negativamente en alguna de las áreas, hubieran alcanzado en términos globales los objetivos educativos del ciclo curso respectivo.

Por su parte, la Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria, recuerda el carácter colegiado de la decisión del equipo de profesores y se refiere al Proyecto Curricular, como el instrumento en el cual se ha de fijar, de forma clara y explícita, los criterios y el procedimiento para adoptar la decisión de promoción y titulación de los alumnos.

A pesar de que la cuestión pueda parecer clara y sencilla, desde el punto de vista de análisis normativo, la realidad viene a demostrar que las cosas no lo son tanto. Entre el profesorado se han planteado dudas, lagunas y contradicciones sin resolver a los servicios de asesoramiento del MEC para los cuales no siempre ha habido una respuesta satisfactoria. En el preámbulo de la Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria, se reconocen estas dificultades al afirmar que la determinación del procedimiento de decisión, así como la interpretación de los criterios de promoción establecidos en el artículo 15 del Real Decreto 1345/1991 y en el punto decimonoveno, apartado 2, de la Orden de 12 de noviembre de 1992 habían suscitado algunos interrogantes entre los equipos de profesores encargados de aplicarlos. Así la citada Resolución intenta aclarar y explicar las características y complejidades de la toma de decisiones de promoción y titulación, promulgando normas concretas para cuestiones específicas.

Los procedimientos y las decisiones de evaluación que afectan a la evaluación de los aprendizajes del alumnado tienen tres referentes fundamentales: los objetivos generales de la etapa y de área, los criterios de evaluación de cada área y los criterios de promoción y titulación. Los dos primeros se refieren a la evaluación del alumnado en relación con el logro de los objetivos curriculares y el desarrollo de capacidades generales, mientras que los terceros, sin perder esta perspectiva, orientan las decisiones de promoción del alumnado a un ciclo o curso superior o la titulación de final de etapa.

La evaluación en la ESO se define continua e integradora, aunque diferenciada según las distintas áreas o materias, al servicio del proceso de enseñanza y aprendizaje e integrada en el quehacer diario del aula y del centro educativo (Orden 12/11/1992). El carácter integrador de la evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria exige tener en cuenta las capacidades generales establecidas para la etapa, a través de los objetivos generales y los objetivos de las distintas áreas y materia. Los profesores deben evaluar los aprendizajes de los alumnos en relación con el logro de los objetivos educativos establecidos en el currículo, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. La valoración del progreso en los aprendizajes del alumnado en cada área o materia se expresa mediante una escala de calificaciones de Sobresaliente, Notable, Bien, Suficiente e Insuficiente.

Corresponde a los claustros de profesores de cada centro fijar en sus respectivos proyectos curriculares no únicamente los criterios de evaluación, sino explícitamente también los criterios de promoción y titulación (RD 1345/1991). Corresponde al conjunto de profesores de cada grupo de alumnos la aplicación de esos criterios para decidir la promoción desde el primer ciclo al segundo y desde el tercer curso al cuarto de aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente. Por otra parte los alumnos que hayan permanecido un año más en un ciclo o curso, aun cuando no hayan alcanzado los objetivos programados, continuarán su gradual proceso de aprendizaje promocionando al ciclo o curso siguiente con las oportunas medidas de adaptación curricular. En el caso de que estos alumnos sean mayores de dieciséis años, excepcionalmente, el equipo de profesores junto con el Departamento de Orientación, oídos el alumno y sus padres y previa evaluación psicopedagógica del alumno y el informe de la Inspección Educativa, podrá establecer el oportuno programa de diversificación curricular a fin de que el alumno pueda alcanzar las capacidades generales propias de la etapa.

La promoción es automática en el caso de los alumnos evaluados positivamente en todas las áreas y materias, pero cuando la evaluación es negativa en una o varias áreas o materias, la normativa vigente desaconseja expresamente tomar el número de áreas calificadas negativamente como criterio único para decidir la promoción, proponiendo, como criterio general, que el equipo de profesores valore las posibilidades de cada alumno o alumna para proseguir con aprovechamiento los estudios en el ciclo o curso siguiente, en función de las capacidades generales contenidas en los objetivos generales, y debiendo adoptarse la decisión de promoción si esta valoración es positiva. En los casos de ausencia de consenso, la promoción se decide con el acuerdo de, al menos, dos tercios de los profesores.

Respecto a la titulación, la normativa vigente establece que los alumnos que al término de la Educación Secundaria Obligatoria hayan alcanzado los objetivos de la misma recibirán el



título de Graduado en Educación Secundaria, que facultará para acceder al Bachillerato y a la Formación Profesional específica de grado medio. En relación a aquellos alumnos que, aun habiendo sido evaluados negativamente en algunas de las áreas o materias, hayan alcanzado, en términos globales, los objetivos establecidos para la etapa, el conjunto de profesores (de forma colegiada) podrá proponerlos para la expedición del título. Todo ello, siempre y cuando los citados alumnos hayan alcanzado las capacidades que les permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional Específica de Grado Medio. El procedimiento para adoptar la decisión de titulación es el mismo descrito para el caso de la decisión de promoción (consenso de la junta de profesores o acuerdo por mayoría de dos tercios).

Tabla 1.1. Aspectos básicos de la Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. ("BOE" 133, de 4 de junio 1993).

) Quién decide?	<b>El conjunto de profesores que imparten clase al alumno.</b>
) Que aspectos valorará el profesorado para decidir la promoción del alumnado?	<b>Valorará el progreso de los alumnos en las diferentes áreas en relación al desarrollo de las capacidades generales contenidas en los objetivos educativos del currículo</b>
) Cuándo se decide la promoción?	<b>Al término del primer ciclo y al final del tercer curso</b>
Criterio básico para adoptar la decisión de promoción	<b>Estimación, por parte de los profesores del grupo, de las posibilidades del alumno para proseguir con aprovechamiento sus estudios en el ciclo o curso siguiente a la vista de las capacidades generales desarrolladas, aún en el caso de que haya sido evaluado negativamente en algunas de las áreas o materias</b>
Limitaciones repetición a lo largo de la etapa.	<b>Una vez, y una segunda excepcional al final de etapa.</b>
Prescripciones sobre criterios de promoción de carácter numérico	<b>Se desaconseja que los centros fijen un número de áreas calificadas negativamente como único criterio para decidir la promoción. Se garantizará que los alumnos y alumnas puedan promocionar al ciclo o curso siguiente con una o dos áreas calificadas negativamente.</b>
Implicaciones de la decisión de promoción	<b>Un juicio sobre el nivel de desarrollo y de adquisición de capacidades generales necesarias para continuar su proceso de aprendizaje en el ciclo o curso siguiente.</b>
Procedimiento para adoptar la decisión de promoción	<b>Consenso colegiado del equipo de profesores. Si el consenso no fuera posible, acuerdo de dos tercios.</b>
<b>Criterio de referencia para decidir la titulación</b>	

Criterio básico	<b>Que el alumno, aún habiendo sido evaluado negativamente en algunas de las áreas o materias, haya alcanzado, en términos globales, las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional Específica de Grado Medio.</b>
Procedimiento para adoptar la decisión de titulación	<b>Consenso colegiado del equipo de profesores. Si el consenso no fuera posible, acuerdo de dos tercios.</b>

Ante los interrogantes suscitados entre los equipos de profesores encargados de interpretar los criterios de promoción y su aplicación se han concretado aún más algunas normas de procedimiento (Resolución de 28/5/1993, tabla 1.1):

1. El conjunto de profesores deberá valorar el progreso de los alumnos en las diferentes áreas en relación al desarrollo de las capacidades generales contenidas en los objetivos educativos del currículo.
2. La decisión de promoción se adoptará siempre que el alumno haya desarrollado las capacidades que le permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del ciclo o curso siguiente aún en el caso de que haya sido evaluado negativamente en algunas de las áreas o materias.
3. Se desaconseja que los centros fijen un número de áreas calificadas negativamente como único criterio para decidir la promoción y se garantiza que los alumnos y alumnas puedan promocionar al ciclo o curso siguiente con una o dos áreas calificadas negativamente.
4. El criterio de referencia para decidir la titulación será que el alumno, aun habiendo sido evaluado negativamente en algunas de las áreas o materias, haya alcanzado, en términos globales, las capacidades que le permitan proseguir sus estudios, con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato y/o en la Formación Profesional Específica de Grado Medio.

La selección de áreas y materias, así como la determinación del grado y tipo de aprendizaje que los alumnos deben llevar a cabo respecto de ellos, tienen como referente último las finalidades de las diferentes etapas, que se expresan en términos de capacidades (al finalizar la etapa el alumno será capaz de...), operacionalizadas en los objetivos generales de la etapa (ver Apéndice).

En suma, la principal novedad en materia de promoción y titulación en la ESO es que la decisión se desliga en cierta manera de la evaluación negativa en un número de materias como criterio único, para abrir esta decisión a la valoración de la formación global adquirida por cada persona, que le permita continuar los estudios posteriores. Decidir la promoción, o no, de un alumno implica un juicio de valor, en primer término, individual, por parte de todos y cada uno de los profesores del alumno, y en segundo lugar, colectivo, en la correspondiente sesión de evaluación del equipo docente. Un juicio de valor, basado en los resultados del proceso de evaluación continua del alumno, en el progreso de éste en las diferentes áreas de aprendizaje que constituyen la Enseñanza Secundaria Obligatoria, y en relación con las capacidades generales contenidas en los objetivos educativos del currículo. Así pues, los criterios que los distintos centros están aplicando para realizar esta valoración adquieren una importancia capital, y constituyen uno de los objetivos centrales de esta investigación.

Respecto a la evaluación del proceso de enseñanza y del Proyecto Curricular se establece que los profesores evaluarán los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Igualmente evaluarán el Proyecto Curricular emprendido, la programación didáctica y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos. En esta línea se especifica que la evaluación del proceso de enseñanza y de la práctica docente, además del análisis específico del Proyecto Curricular, deberá incluir, entre otros elementos, el análisis de "La validez de los criterios de evaluación y promoción establecidos" (Orden 12/11/92). Por tanto, la reflexión sobre la validez de los criterios de promoción y titulación es un análisis que deben llevar a cabo los profesores como parte importante de las exigencias de la evaluación de la práctica docente y del proyecto curricular de etapa. Esta tarea de análisis de los criterios demandada al profesorado no es, ciertamente, sencilla, de modo que una consecuencia inmediata e importante de este proyecto de investigación es que puede ser una ayuda para el profesorado para realizar la valoración de los criterios de promoción y titulación.

De acuerdo con los planteamientos anteriores este proyecto de investigación pretende analizar, a través del procedimiento que se especifica en la metodología de trabajo, los criterios de evaluación, promoción y titulación del alumnado y su concordancia con el carácter continuo e integrador que debe guiar todo el proceso de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, en una muestra importante de Centros de ESO. Este análisis se realizará desde una perspectiva científica estudiando la naturaleza, la coherencia, la calidad y la aplicabilidad de los criterios de cada centro docente, a través de su categorización y estructuración. El propósito de este análisis es ofrecer al profesorado y a los centros una guía para la reflexión e instrumentos concretos de análisis sobre la evaluación de los aprendizajes del alumnado y sobre la validez de los criterios de promoción y titulación, en el marco de la evaluación de la práctica docente y el proyecto curricular, tal como está establecido en las normas de evaluación. En suma, el análisis que se proyecta realizar tiene los siguientes componentes: la evaluación de los aprendizajes en las distintas áreas de la ESO y el estudio de los criterios de promoción y titulación aplicados por los centros, desde la perspectiva de su categorización y del análisis de decisiones.

Después de esta breve revisión del marco normativo de la evaluación en la ESO, se desarrolla una sucinta revisión de los antecedentes desarrollados en la investigación científica sobre los distintos aspectos implicados en este estudio.

## **EL RENDIMIENTO ESCOLAR**

El concepto de rendimiento escolar (o académico) depende mucho del enfoque filosófico-educativo que se adopte para caracterizar la escuela. A lo largo de los años se han propuesto numerosas y diversas definiciones que siempre adolecen de cierta parcialidad, en función de su limitación al enfoque o filosofía global de la educación. Dada la multiplicidad y divergencia de los objetivos y metas asignados a la escuela no es extraño que la conceptualización del rendimiento escolar tenga versiones muy distintas, incluso opuestas, según que se ponga el énfasis en los logros de aprendizaje y formación, los objetivos sociales y económicos que alcanza la escuela, y según la perspectiva de análisis aplicada (Nieto & Pérez, 1994; Pérez, 1981, 1989; Vázquez, 1989). Además de esta distinción basada en el marco ideológico y cultural sobre la escuela, desde una perspectiva de desarrollo personal del alumnado, la conceptualización del rendimiento escolar tiene también tantas acepciones como dimensiones psicológicas se quieran considerar en la persona : cognitiva, afectiva, psicomotora, social, etc. y que todas ellas han

estado presentes en los diversos estudios (Gallego, 1989; García Nieto, 1989; Martínez-Otero, 1996; Pardo & Olea, 1993; Reparaz, Touron & Villanueva, 1990).

Desde la perspectiva empírica, cuando se llega a operacionalizar el concepto de rendimiento escolar, las diferencias anteriores no son tan evidentes y las disquisiciones ideológicas convergen en unas pocas medidas. Todas ellas tienen ventajas, inconvenientes y limitaciones en su construcción y aplicación que son bien conocidas (Álvaro, 1990).

Las calificaciones escolares asignadas por los profesores al alumnado suele ser uno de los indicadores de rendimiento más universalmente aceptados (Ipiña, 1989; Sans, 1990), aunque para propósitos más concretos se suelen aplicar tests, pruebas o cuestionarios creados "ad hoc" para medir el aspecto que se desea. Con independencia de la posición adoptada, que suele ser fuente de diferencias, una coincidencia muy extendida suele considerar al rendimiento escolar como un producto o resultado sintético de los factores, actividades y aprendizajes que configuran a la escuela como institución. Precisamente debido a este carácter de producto, que representa la suma de factores situacionales de la escuela y disposicionales del alumnado, el concepto de rendimiento escolar es un concepto multidimensional (Ardanuy, García-Muñiz, Sánchez, 1989; Álvaro, 1990; Vázquez, 1991), que contiene numerosos aspectos diferentes y que se considera viene determinado por numerosas variables (sociodemográficas, familiares, escolares, inteligencia, aptitudes, género, personalidad, estilos cognitivos, etc.). Empíricamente, esta multidimensionalidad se manifiesta en la existencia de correlaciones significativas de las calificaciones con un gran número de variables y constructos.

La ampliación de la edad de escolaridad obligatoria y comprensividad son dos novedades fundamentales de la reforma del sistema educativo diseñado por la LOGSE, a la par que la disminución del papel de filtro de la educación, que selecciona al alumnado; en cambio, se acentúa la función de extensión de la educación básica a una mayor parte de la población. Para ello, se ofrece un currículo flexible, adaptable y diversificable, dividido en áreas de conocimiento cuyo aprovechamiento escolar se evalúa mediante calificaciones, y además, unos criterios de promoción y titulación en ESO que valoran la adquisición de esas capacidades generales que configuran los objetivos de toda una etapa educativa en este nuevo marco de una educación no selectiva. Desde esta nueva perspectiva, además de las calificaciones escolares cobran mayor importancia por su independencia relativa respecto a las calificaciones en las áreas dos nuevos indicadores del rendimiento escolar, como son las tasas de promoción y titulación, que vendrán miden el grado en que se alcanzan los objetivos de comprensividad y promoción. Para los propósitos de este estudio, el rendimiento escolar se considera operacionalizado por las calificaciones en las distintas áreas y materias de la ESO y por las tasas de promoción y titulación asignadas por los profesores al alumnado.

En el marco del sistema educativo diseñado por la LOGSE, el currículo flexible y abierto permite a cada centro establecer secuenciaciones de contenidos y decisiones metodológicas adaptadas a los diferentes contextos. El proyecto educativo establece las señas de identidad propias de cada centro educativo, donde se configura como una institución con personalidad propia, caracterizada por las decisiones curriculares que debe adoptar y el proyecto educativo a construir, y que pueden ser diferentes de un centro a otro. Pero esta diversidad de opciones es sólo un medio cuya meta es conseguir los mismos objetivos generales de la etapa a través de una mayor adaptación a los medios disponibles y a las exigencias del entorno. De toda la constelación de variables relacionables con el rendimiento que la literatura especializada ha puesto de manifiesto, aquí nos interesan, sobre todas, las relacionadas con la definición de los centros educativos; por un lado, las referidas a las características macroscópicas generales tales

como el tamaño, la antigüedad, la consolidación del equipo de profesores, la zona de ubicación, etc., y, por otro lado, otras más específicas de la organización emanada de la LOGSE tales como el estado de elaboración y la calidad de los proyectos curriculares y educativos, la estabilidad de la dirección del centro, la participación en programas de evaluación, etc.

El tamaño se refiere a las dimensiones del centro y podría ser operacionalizado por el número de alumnos, el número de profesores o el número de grupos de alumnos constituidos en el centro, ya que todas ellas son indicadores proporcionales a la magnitud del centro, de forma que esta variable nos permitirá distinguir entre centros pequeños, centros medios y centros grandes.

La zona de ubicación pretende describir un rasgo socio-geográfico del centro, distinguiendo los centros urbanos o suburbanos, cuyo alumnado procede de grandes núcleos de población, de los centros enclavados en zonas predominantemente rurales o que reciben un alumnado más mixtificado, de pequeña ciudad y rural.

La antigüedad pretende describir el tiempo que lleva funcionando el centro, y permitirá distinguir centros de reciente creación de aquellos otros más antiguos; en general, la antigüedad de un centro educativo está relacionada con la creación de una manera específica de enfocar la educación y que se ha venido en denominar la cultura del centro, en base a las prácticas educativas que un equipo docente estabilizado va consolidando con el tiempo. Sin embargo, por diversas razones, aunque una mayor antigüedad determina una mayor estabilidad del profesorado, la relación entre ambas no es simplemente lineal, de modo que ambos no deben considerarse conceptos exactamente coincidentes, de manera que pueden existir centros y equipos jóvenes, que por la acción enérgica de unos pocos líderes pueden establecer una cultura consolidada, y centros antiguos, que por diversos avatares, pueden haber destruido su propia estabilidad o carecer todavía de ella. Por ello, se ha definido una nueva variable, consolidación, que pretende describir el grado en que el claustro de profesores se puede considerar como un equipo relativamente estable o bien inestable; se operacionalizará por la proporción de profesores nuevos que se han incorporado al claustro en el comienzo de curso.

El estado de elaboración y la calidad tanto de los proyectos del centro, proyecto educativo y proyecto curricular, son indicadores del proceso de reflexión educativa realizado por cada centro, de modo que proyectos mejor elaborados deberían contribuir a una mejor educación y rendimiento del alumnado. En el momento de la realización de este estudio, el proceso de implantación anticipada de la ESO ha hecho que los centros hayan iniciado los estudios de ESO unos antes que otros, lo cual determina distinto grado de madurez de sus proyectos. El equipo de dirección de los centros y el liderazgo que les confiere las normas tienen un papel determinante en los procesos de reflexión y los proyectos educativos que se elaboran. La estabilidad de la dirección del centro se refiere a la continuidad en la función directiva de las personas que dirigen el centro en el momento de la evaluación; equipos directivos más estables y con un liderazgo efectivo contribuyen a clarificar los objetivos del centro y hacer más eficaz el funcionamiento global del centro, como demuestra, por ejemplo, la investigación sobre escuelas eficaces (Báez, 1991; Castejón, Navas & Sampascual, 1993; Scheerens, Vermeulen & Pelgrum, 1989), por lo que se espera que se traduzca en unos mejores resultados del alumnado. La participación del centro en programas institucionales de evaluación que fomentan la reflexión del profesorado, o en programas de formación o investigación que mejoran la cohesión y formación del profesorado, deben tener también un efecto positivo en el rendimiento escolar del alumnado.

En los estudios de rendimiento escolar son clásicos los análisis comparativos entre diferentes grupos de escolares (por ejemplo, los grupos de género, chicos y chicas). Las diferencias de rendimiento son favorables a las mujeres en las materias de letras, mientras que son favorables a los hombres en las materias de ciencias y tecnología; estos resultados se traducen en unos patrones de preferencias, intereses y actitudes diferenciados según el género, que lleva a las mujeres a elegir menos materias de ciencias en los estudios secundarios, y menos carreras de ciencias en los estudios superiores (Jiménez, & Álvarez, 1992; Simpson & Oliver, 1990). En este aspecto, la preocupación por una educación no discriminatoria y para la igualdad entre géneros es patente en el diseño del sistema educativo. Uno de los temas transversales de la educación en las etapas primaria y secundaria tiene como finalidad educación para la igualdad y la eliminación de las discriminaciones por razón de género y una materia optativa de la ESO estudia los papeles sociales de mujeres y hombres. Por tanto, una posible verificación de un objetivo como este requiere analizar el rendimiento escolar individual entre las diversas áreas y materias según el género del alumnado. En el análisis del rendimiento escolar individual se considerará una variable de género que permita verificar las diferencias, si existen, entre hombres y mujeres en la ESO.

Con todas estas variables y los métodos descritos se pretende realizar una primera aproximación empírica a un análisis diferencial del rendimiento escolar en la ESO en los centros que han anticipado la implantación de estos estudios.

## **EL ANÁLISIS DE CONTENIDO Y LA CATEGORIZACIÓN**

El análisis de contenido es una técnica muy elaborada dentro del campo de la observación documental. El análisis de contenido se caracteriza por notas como ser objetivo, sistemático, cuantitativo y tratar sobre el contenido manifiesto de los documentos (Sierra Bravo, 1994). Estas características implican:

- a) La utilización de procedimientos que puedan ser replicados por otros investigadores, es decir, que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación.
- b) La aplicación de una pauta objetiva que abarque todo el contenido a observar.
- c) Los resultados del análisis deben cifrarse numéricamente, y en este sentido hay que tener en cuenta que el análisis de contenido es una técnica para cuantificar datos secundarios, que consiste básicamente en aislar y contar unidades e indicadores de los fenómenos que interesan. En el estudio de documentos, muchos autores consideran que el análisis de contenido es el equivalente de la encuesta en los estudios sociales.
- d) El objeto del análisis son los contenidos expresos de la comunicación, aunque algunos autores consideran que también debe y puede extenderse a los contenidos latentes de la comunicación. De todos modos, en éste último caso se utilizan indicadores manifiestos que sean reflejo o expresión de los latentes.

El análisis de contenido es una modalidad especial de la aplicación del método científico en las ciencias sociales. Por tanto, las fases para su realización son, fundamentalmente, las mismas, aunque algunas de ellas presentan algunas peculiaridades, puesto que el objeto del análisis son documentos.

La fase más característica del análisis de contenidos es la determinación de las unidades de observación, que son modalidades especiales tales como temas, asuntos y conceptos de interés. En nuestro caso, el análisis de contenido versa sobre los criterios de promoción y titulación y las unidades de análisis serán los elementos con sentido propio de los textos que definan criterios concretos de promoción.

El análisis de contenido se basa fundamentalmente en la forma de contar frecuencias de aparición de palabras, estructuras o conceptos (Visauta, 1989). En nuestro caso consideramos que lo más adecuado sería la utilización de varias reglas de recuento:

- a) la presencia o ausencia de una determinada unidad de análisis, ya que comparamos criterios de evaluación de diferentes centros;
- b) la frecuencia y la frecuencia ponderada, de las distintas unidades de análisis que establecen la importancia relativa de unas sobre otras;
- c) la intensidad de las unidades de análisis medida a través de los verbos y adjetivos que aparecen en el texto;
- d) la dirección, es decir, el sentido favorable o desfavorable, en nuestro caso de las unidades de análisis encontradas.

La elección de categorías es fundamental, y una fase que también presenta peculiaridades en el análisis de contenido. Las categorías son cada uno de los elementos o dimensiones que comprende una variable cualitativa. Las categorías representan unos elementos más concretos, definidos y singulares que las variables empíricas o indicadores (Morales, 1984; Sierra Bravo, 1994), por lo tanto, constituyen cada uno de los elementos singulares que vamos a buscar en la investigación que nos van a servir para clasificar y agrupar las unidades de análisis o de registro del texto. En nuestro caso, existen una serie de categorías generales, que son las distintas variables que podrían caracterizar el centro educativo, tales como su tamaño, antigüedad, consolidación, ubicación, etc., así como otras categorías particulares, que suelen ser las más numerosas y específicas del texto que se analiza. La mayoría de autores consideran que una buena forma de establecer categorías particulares consiste en leer varias veces el texto, en nuestro caso, los criterios de evaluación de los diferentes centros y determinar a partir de esta lectura las diferentes categorías. Sin embargo podemos agrupar algunas "a priori", sin detrimento de poder añadir algunas más según lo dicho anteriormente:

- 1) Categorías referentes al sentido de la comunicación: favorable, desfavorable, neutral;
- 2) Categorías de valores;
- 3) Categorías referidas al alumnado;
- 4) Categorías que indican una toma de posición.

Por último, el instrumento de observación básico del análisis de contenido es el cuadro, que debe comprender todas las categorías sobre las que se va a recoger información en los documentos. En nuestro caso, en el mismo figurarán para cada categoría particular las reglas de recuento citadas anteriormente. Para las categorías generales sólo se tendrán en cuenta las reglas de recuento de frecuencia y frecuencia ponderada.

## **CAPÍTULO 2**

### **EL ANÁLISIS DE DECISIONES**

La decisión de promocionar, o no, de un alumno es una decisión compleja, no tanto por el resultado final, que no puede ser más que binario (promocionar o no promocionar), sino por todo el proceso en base al cual debe tomarse la decisión. Así, en esta decisión confluyen como elementos básicos, en primer lugar, los criterios de promoción definidos por el centro para ser aplicados a esta situación, en segundo lugar, las distintas personas que están implicadas, así como los referentes básicos de toda evaluación, los objetivos generales y de área (junto con los criterios de área), y como referente general, por último, las posibilidades estimadas de proseguir con aprovechamiento estudios posteriores. De todos estos elementos, algunos serán fácilmente valorables, mientras en otros casos la dificultad del proceso de valoración será mayor. Además, sobre cada uno de estos elementos, el profesorado puede tener expectativas, opiniones e intereses contrapuestos en la interpretación y aplicación de los criterios y en la percepción de los aprendizajes realizados por un alumno/a particular, y si a ello añadimos las naturales áreas de incertidumbre que siempre aparecen en todo proceso decisorio, es fácil concluir que esta problemática situación configura un escenario muy complejo.

Las decisiones de evaluación en el sistema educativo no suelen tener una cuantificación de sus consecuencias, ni inmediata, ni en términos económicos, sino que siempre suelen ser diferidas en el tiempo y, a lo sumo, en términos cualitativos para la formación y el desarrollo de las personas, por lo que estas decisiones carecen de los criterios de rentabilidad y eficacia que siempre están presentes en las decisiones en otro tipo de organizaciones, como por ejemplo, las empresas. Esto tiene un aspecto positivo, ya que se puede decir que en el sistema educativo, afortunadamente, los criterios económicos no cuentan cuando se trata de decidir el futuro educativo de las personas, como por otro lado, no podía ser menos. Pero tiene, también, un aspecto negativo, en cuanto que al carecer de una retroalimentación de las consecuencias, puede suceder que no se ponen en marcha ni se urgen toda una serie de mecanismos de mejora y corrección, que contribuyan a facilitar la toma de decisiones y a mejorar sus resultados, estimulando la validación, el cuestionamiento o la revisión sobre las decisiones tomadas. Por ello, en la investigación educativa, la toma de decisiones es un tema de muy reciente introducción y que, por ello, carece de cuerpo de conocimientos, específicamente educativo, suficientemente asentado y aceptado, debiendo volver la vista al mundo de las organizaciones, de la dirección y de la empresa, que es donde ha nacido y se ha desarrollado el análisis decisonal.

El análisis de decisiones es un cuerpo de conocimientos cuyo objetivo es racionalizar los datos complejos, confusos, y a menudo llenos de incertidumbres, para clarificar la mejor decisión a tomar; se ha dicho que el propósito del análisis de decisiones es evaluar la información disponible respecto a las alternativas para tomar la mejor decisión. Incluso, algunos sostiene que el análisis de decisiones podría reducirse a proporcionar información bien estructurada sobre las distintas alternativas, un procedimiento sistemático y objetivo para tomar decisiones recursivas o un método de validación que sirviera para justificar las decisiones tomadas (Von Winterfeldt & Edwards, 1986). Para ello, el análisis de decisiones ofrece unos procedimientos formales, que permiten simplificar lo complejo, basados en el compromiso de los juicios profesionales de los decisores; la mejor alternativa o la buena decisión es la que se toma con el mejor procedimiento disponible. A pesar de la brevedad de esta descripción, resulta muy obvio que el objetivo y los procedimientos del análisis de decisiones cuadran perfectamente con el problema de un equipo de profesores que se ve enfrentado a tomar la decisión de promoción sobre su alumnado, y que desea alcanzar la decisión más apropiada para cada persona. Entre los matices dados



anteriormente, la situación más similar sería la de un problema recursivo (debe decidirse, repetidamente, en condiciones diferentes para muchas personas) que cuadraría con la necesidad de un método de ayuda en la toma de decisiones y de validación posterior de las mismas (en el caso más ambicioso de querer evaluar la decisión tomada). Por esta razón, asumiremos el análisis de decisiones como marco teórico del estudio de las decisiones de promoción, y aunque no es el objetivo aquí enumerar las diversas áreas que conforman este cuerpo de conocimiento, situaremos las referencias principales del mismo para fundamentar y justificar las actuaciones del proyecto.

Quizá convendría todavía insistir en que el análisis de decisiones no es una disciplina tecnocrática que busca, por encima de todo, la rentabilidad o la eficacia de los resultados, aunque, evidentemente, en las organizaciones de tipo económico los criterios de costes y gastos tengan un gran peso e importancia. Pero estos no son los únicos criterios, ni siquiera los más importantes en muchos problemas; por el contrario, el análisis de decisiones, como se ha dicho en el párrafo anterior, pone el énfasis en los procedimientos, de modo que la mejor decisión es la que se ha tomado según el mejor procedimiento disponible. Por tanto, la aplicación del análisis de decisiones a la situación educativa de decidir la promoción o titulación del alumnado en ESO debe tener como efecto principal la mejora de los procesos de decisión, a través de la armonización y racionalización de los mismos.

El análisis de decisiones tiene, además, otras ventajas adicionales, como las siguientes:

- \* La sistematización del problema de decisión libera ansiedad y favorece decisiones más despegadas y equilibradas.
- \* La simplificación del problema permite generar más alternativas creativas, y por tanto, a la larga produce más criterios de evaluación.
- \* La clarificación del problema facilita su comprensión y la comunicación en torno al mismo, evitando el enfrentamiento y la discusión.
- \* Prevé la incorporación de nuevos elementos y su ponderación relativa, respecto a los demás.
- \* Permite la retroalimentación y aprender de los resultados.
- \* Facilita las aplicaciones analógicas, es decir, la resolución de problemas similares con decisiones similares.

Para el análisis de decisiones es necesario la identificación de un problema, es decir, tener bien definido el problema de decisión. Según León (1993), las siguientes características deben estar determinadas para tener un problema de decisión bien identificado:

- \* La naturaleza del problema y el entorno en el cual se define y se pretende decidir. Para el caso de las decisiones de promoción y titulación, el problema sería determinar el nivel de aprendizaje alcanzado y el desarrollo de las capacidades que permitan al alumno/a proseguir con aprovechamiento los estudios posteriores, aunque haya sido evaluado negativamente en algunas áreas o materias, en el entorno organizativo de una institución escolar.
- \* La identidad del decisor. Para el caso de las decisiones de promoción y titulación, sería el equipo docente de cada grupo de alumnos.
- \* Las restricciones o condicionantes de la decisión. Para el caso de las decisiones de promoción y titulación, el tiempo en el cual se deben tomar las decisiones (final de curso) y el marco legal que regula este tema, resumido al principio de este proyecto de investigación.
- \* El sujeto paciente de la decisión. Para el caso de las decisiones de promoción y titulación, cada estudiante.
- \* Las consecuencias de la decisión. Para el caso de las decisiones de promoción y titulación, las consecuencias académicas están normativizadas: no promoción implica permanecer un año más

en el mismo curso. Sin embargo, las consecuencias personales, o cómo afecta esta decisión al alumnado, no es un tema muy estudiado y podría ser fuente de otra investigación paralela.

\* Las alternativas posibles de la decisión. Para el caso de las decisiones de promoción y titulación, la alternativa es solamente binaria y bien definida (promocionar o no promocionar, obtener o no obtener la titulación de final de etapa), que abren o cierran nuevas oportunidades académicas o profesionales.

\* La metodología de resolución de problemas similares. Como ya se ha hecho referencia, en realidad las decisiones de promoción y titulación son recursivas, porque se repiten análogamente con cada estudiante. La decantación de un método sistemático facilitaría la aplicación iterativa en los múltiples casos análogos a quienes debe aplicarse repetidamente al final de curso en todos los grupos y en todos los centros, para la resolución de problemas semejantes.

Por tanto, el caso de la decisión de promoción y titulación de estudiantes de ESO, que se plantea en este proyecto, cumple todos los requisitos para que se pueda considerar un problema bien definido y, en consecuencia, susceptible de serle aplicado el análisis de decisiones.

La estructuración del problema de decisión es el primer paso para aplicar el análisis de decisiones y consiste en descomponer y simplificar el problema en elementos más sencillos y significativos, generando una red de relaciones entre ellos, que facilite el proceso de valoración de las distintas alternativas. Una buena estructuración debe tener cuatro propiedades principales:

\* Simplicidad, para permitir mejor las comparaciones de atributos.

\* Inteligibilidad, para facilitar la comunicación a otras personas; la estructuración debe permitir a cualquier observador del problema comprender los elementos descompuestos, así como las relaciones entre ellos.

\* Completitud, deben estar presentes todos los elementos fundamentales.

\* Profundidad, tiempo y esfuerzo necesarios para el desarrollo del análisis de decisiones.

Llegados a plantear la estructuración de un problema de decisión, el análisis de decisiones distingue entre los problemas en los que es central el carácter incierto y probabilístico de las alternativas de decisión, y aquellos otros problemas donde este conocimiento es seguro (decisiones sin incertidumbre). En el caso de las decisiones de promoción de ESO, el conocimiento de las alternativas de decisión es seguro, ya que las únicas posibilidades de la decisión son claras (promocionar o no promocionar), y por tanto, se corresponden con el modelo de estructuración de conocimiento seguro, por lo que en lo sucesivo nos centraremos en este tipo de estructuración. Nótese que el conocimiento seguro se refiere a las posibilidades de decisión, no a los elementos de información en base a los cuales debe tomarse la decisión (denominados atributos en el análisis de decisiones), cada uno de los cuales puede conocerse, como es obvio, con márgenes muy diferentes de incertidumbre.

La estructuración de un problema de decisión sin incertidumbre se plasma en los denominados árboles de valores (en las decisiones con incertidumbre se habla de árboles de decisiones), que no es más que la organización en una estructura en árbol de los distintos atributos del problema. Los elementos más generales o globales se denominan atributos básicos o primarios, y cada uno de ellos se puede descomponer en otros más concretos (atributos secundarios), cuyo objeto es facilitar la valoración de los primarios; a su vez, cada uno de los atributos secundarios se puede seguir descomponiendo sucesivamente, generando más ramas y niveles hasta completar la estructuración del problema. La descomposición de un atributo en otros más sencillos viene dictada únicamente por la necesidad de conseguir una valoración más fácil; en general, siempre que un atributo sea directamente valorable no es necesario descomponerlo. En el caso de la decisión de promoción en ESO los atributos son los distintos

criterios de promoción, y en general, todos los referentes aplicados a la evaluación del alumnado (objetivos generales de etapa y de área y criterios de evaluación) que pueden contribuir a la toma de decisiones.

Para verificar la bondad de la estructuración de un problema de decisión se recurre con frecuencia a los indicadores de evaluación propuestos por Keeney y Raiffa (1976):

- \* Completitud, no debe faltar ningún atributo importante para la decisión.
- \* Operatividad, todos los atributos del último nivel de división han de ser fácilmente evaluables.
- \* Ausencia de redundancias, el mismo atributo no debe aparecer repetidamente en distintos lugares de la estructura.
- \* Independencia, el valor de una alternativa no debe depender de otra, aunque muchos autores opinan que debido a la dificultad práctica de satisfacer este criterio, la robustez del análisis de decisiones permite moderadas transgresiones de este criterio.
- \* Tamaño mínimo, el tamaño de la estructura no debe ser tan grande que convierta el análisis de decisiones en impracticable.

Como fácilmente se puede comprender, estos criterios serían muy útiles a los profesores a la hora de determinar y elegir los criterios de promoción en ESO; en este proyecto se aplicarán al análisis de los criterios ya asumidos por los centros docentes, de modo que sus resultados pueden ser útiles para la mejora de los criterios adoptados por los centros educativos.

La estructuración, por sí misma, ya es un gran avance para la toma de decisiones, puesto que clarifica los atributos a considerar en la decisión así como sus relaciones, pero el análisis de decisiones ofrece un paso más en la metodología para facilitar la decisión, como es la valoración, es decir, graduar el peso o la importancia que tienen cada uno de los atributos adoptados en la determinación de la decisión. Existen diversos métodos, más simples y más complejos para llegar a esta valoración, aunque los métodos más sencillos son siempre preferidos por su facilidad de aplicación. El método más intuitivo es el procedimiento que va de abajo (atributos primarios) hacia arriba (los atributos secundarios) otorgando a cada atributo un peso determinado, expresado numéricamente, según la importancia relativa de cada uno de ellos en relación con los otros atributos dentro de su grupo o nivel; el resultado de la valoración es un sistema de pesos para cada atributo que cuantifica la importancia relativa de cada uno de los atributos para la decisión final. Este procedimiento es adecuado para todos aquellos problemas en que se estipulan las características que se desea considerar pero se desconocen los valores de los atributos en los casos a valorar. El ejemplo más típico de aplicación es la selección de personal, donde se suele definir el perfil de atributos de la persona buscada y se debe ordenar las cualidades de los concursantes en función del perfil requerido. Parece obvio que las decisiones de promoción y titulación en ESO entran en este mismo esquema: se tienen unos criterios que se deben aplicar a diversos estudiantes, cuyos perfiles de aprendizaje son problemáticos para decidir su promoción. En esta investigación, se aplicará a los criterios de promoción y titulación de un centro docente un método de valoración como ayuda a los profesores para estructurar sus decisiones.

## INTRODUCCIÓN

La toma de decisiones está enraizada en una de las capacidades más típicas del ser humano como es la capacidad de autodeterminación, esto es, la capacidad de elegir entre varias alternativas. Incluso, algunos autores consideran que enseñar a elegir debería ser una tarea importante de una educación para la paz y la democracia, puesto que la sociedad exige a los jóvenes mayores niveles de decisión y responsabilidad a edades más tempranas (Tedesco, 1995).

El abanico de situaciones diarias donde una persona actúa tomando decisiones es muy amplio, pero la trascendencia e importancia de las decisiones tomadas varía mucho: unas son decisiones sencillas o rutinarias sobre las que apenas se piensa, otras en cambio son difíciles y penosas, y en ellas se invierte tiempo, esfuerzo y energía. La teoría de la decisión surge del estudio del comportamiento humano en los momentos de elegir entre varios posibles cursos de acción, y se ha desarrollado especialmente en la segunda mitad del siglo XX. Castles, Murray, Pollit & Potter (1978) definen la teoría de la decisión como la disciplina que estudia la elección consciente que un sujeto toma entre un determinado número de alternativas que se le presentan. Radford (1981) considera que la toma de decisiones consiste en formular cursos de acción alternativos y elegir entre esas alternativas, después de una evaluación de su eficacia para lograr los objetivos del decisor.

Coombs, Dawes y Tversky (1970) definen la teoría de la decisión como el estudio de la forma en que las decisiones son tomadas o deberían serlo. Esta última definición alude a las dos grandes ramas de la teoría de la decisión: la rama descriptiva, que estudia la forma en que las personas toman sus decisiones, y la rama normativa, que estudia y desarrolla métodos para optimizar los procesos de toma de decisiones.

## CONCEPTOS Y ELEMENTOS DE LA TEORÍA DE LA DECISIÓN

Cualquier teoría de la decisión suele partir de que en toda elección existen siempre tres elementos básicos: las alternativas, las condiciones y las consecuencias. Las alternativas son las posibilidades de elección que tiene el decisor al tomar su decisión; las alternativas se formalizan como un conjunto  $A$ , tal que  $\forall a \in A$  se caracteriza por una propiedad  $P_a$  que lo hace valioso para la decisión. Las condiciones son el conjunto de circunstancias en las que se manifiestan las alternativas o los criterios frente a los cuales se evalúan las alternativas; las condiciones también se denominan como un conjunto de estados de la naturaleza o ambiente  $\{E\}$  en el que se desarrolla la acción. Las posibilidades de decisión se formalizan como el producto cartesiano de los conjuntos de alternativas y ambiente o estados de la naturaleza  $\{A \times E\}$ . Las consecuencias son los resultados derivados de cada decisión, que se formaliza como una función  $W(a,e)$  que asigna a cada posibilidad de decisión un valor de la consecuencia  $\{A \times E\} \rightarrow \mathbb{R}$  y que se denominará función de utilidad.

La teoría más elemental de la utilidad se basa en la posibilidad de poder definir una escala de preferencias del decisor, cuantificada y graduada en unidades, expresables en curvas de preferencias, donde el criterio de la utilidad o preferencia esperada máxima pueda aplicarse a la decisión. La utilidad es la expresión del valor asignado por el decisor a cada una de las consecuencias posibles. Es importante no confundir las condiciones con los criterios de decisión, que son las estrategias que emplea la persona para decidirse por una de las alternativas posibles.

Los criterios o estrategias de decisión intentan maximizar el valor de  $W$ , en función del beneficio o de la utilidad.

Ríos (1976) considera elementos básicos de un problema de decisión, el decisor interesado en un problema, el ambiente o contexto que sustenta los estados de la naturaleza (dos o más alternativas posibles), las consecuencias o resultados y la preferencia del decisor (maximizar la ganancia o minimizar la pérdida).

El grado de información en los procesos de toma de decisiones es una variable crucial para la decisión. Rheault (1973) y López (1983) añaden a los elementos anteriormente citados la incertidumbre, esto es, la imprecisión en el conocimiento de los resultados, y por tanto, la incertidumbre sobre la alternativa más adecuada para la decisión. En función de este criterio de incertidumbre, diversos autores proponen diversas clasificaciones para las situaciones de decisión: programables (información adecuada) y no programables (Rheault, 1973); certeza, riesgo, incertidumbre y conflicto (Ewart, Ford y Lin, 1974); información completa, certeza, ignorancia y aleatoriedad (Coombs, Dawes y Tversky, 1970); certidumbre, riesgo e incertidumbre (López, 1983).

Otro criterio también utilizado para clasificar las situaciones de decisión es el número de personas que realizan la decisión, en función del cual se distinguen las decisiones individuales de las decisiones grupales. Desde la perspectiva de la valoración de los estados de la naturaleza se pueden utilizar un criterio único o criterios múltiples.

Intentando concretar algunas ideas, desde la teoría general de la decisión para el caso específico de la toma de decisiones de promoción y titulación que ocupa este estudio, se podría decir que se trata de un proceso de decisión grupal, o en equipo, basada en la utilización de criterios múltiples y con importantes zonas de incertidumbre y riesgo.

## **FACTORES DE LAS DECISIONES**

Los factores que influyen en la toma de decisiones han atraído gran parte de la investigación de la teoría de la decisión y los diversos autores identifican una gran variedad de factores. Así López (1983) agrupa los factores que influyen en la toma de decisiones en:

- \* factores objetivos, hechos extraídos del contexto del problema de decisión planteado
- \* factores subjetivos, repercusiones personales que tiene la decisión sobre el sujeto, o viceversa, la influencia de la personalidad del sujeto sobre sus decisiones
- \* factores institucionales, costumbres, reglas, leyes, prácticas u ordenamientos propios de la comunidad donde debe tomarse la decisión que restringen la libertad de decisión.

Peiró (1984) distingue entre factores propios de los decisores o propios del entorno. Las características más importantes del decisor serían las habilidades perceptuales respecto al problema y la situación, la capacidad de procesamiento de la información (que influye en el planteamiento del problema y en la búsqueda de soluciones), las actitudes y valores de las personas ( que influyen en la valoración de las consecuencias de la decisión) y los rasgos de personalidad ( que influyen en la capacidad de asumir riesgos). Estos dos últimos también influyen en la valoración de la situación y de la decisión, así como en la valoración de las consecuencias de la misma. Entre los factores del entorno, este autor distingue, por un lado, la influencia del grupo y, por otro, los factores organizativos propiamente dichos.

Asimismo, en cualquier proceso de decisión se pueden identificar una serie de etapas, independientemente de su manifestación explícita:

- \* La toma de conciencia del problema de decisión por el decisor.
- \* Identificación de las alternativas de decisión, si es posible, exhaustiva y mutuamente excluyentes.
- \* Identificación de los estados de la naturaleza, exhaustiva y mutuamente excluyentes.
- \* Cuantificar los resultados o consecuencias para cada combinación alternativa x estado.
- \* Adoptar un criterio o estrategia de decisión para elegir el curso de acción más adecuado.

## **LA TOMA DE DECISIONES EN EQUIPO**

El carácter colectivo de los procesos de toma de decisiones es uno de los factores reconocidamente más trascendentales en la toma de decisiones. En el caso de las decisiones grupales, el problema más general es el paso de las preferencias individuales a las preferencias del colectivo, en un proceso de convergencia social que puede realizarse de muchas maneras, dependiendo de la historia y las características del grupo. Así, la decisión puede adoptarse por convención, por costumbre, según un código, etc. pero resulta obvio que estas maneras pueden no ser exactamente equitativas. En estos casos el problema planteado por la teoría de la decisión es crear una función (función de bienestar social) que, a partir de las preferencias individuales,, ofrezca al colectivo que toma la decisión la posibilidad de llegar a adquirir un cierto grado de satisfacción. En colectivos muy complejos o que toman decisiones muy importantes la ejecución depende críticamente de la coordinación entre los individuos del grupo.

Los estudiosos de la toma de decisiones colectiva precisan una distinción entre grupo y equipo, ya que, frecuentemente, han sido tomados como sinónimos en muchas investigaciones, y esta confusión ha conducido a contradicciones sobre la aplicabilidad y generalizabilidad de los resultados de las investigaciones. Gracias sobre todo a trabajos con equipos militares parece necesario precisar la definición de un equipo como un grupo de dos o más individuos que deben interactuar cooperativa y adaptativamente persiguiendo objetivos valiosos compartidos (Cannon-Bowers, Salas y Converse, 1993). Esta definición distingue los equipos de los simples grupos donde los individuos suelen ser más homogéneos, en lo que se refiere a pericia, roles y responsabilidades. Los miembros de un equipo tienen roles y responsabilidades claramente definidos, poseen conocimientos importantes sobre las tareas y son interdependientes. Obviamente, el grupo de profesores encargado de tomar las decisiones de promoción y titulación de los estudiantes es un equipo en el sentido especificado por la definición anterior, ya que reúne profesionales con diversas especialidades, que poseen un nivel elevado de conocimientos sobre su tarea y las implicaciones de sus decisiones, y evidentemente, colaboradores en una tarea interdependiente. Sin embargo, cuando se compara este equipo con un equipo de militares que ha sido el equipo prototípico de muchas investigaciones sobre la toma de decisiones en equipo (por ejemplo, la tripulación de un avión de combate supersónico), dos diferencias resultan evidentes: la urgencia de las decisiones de promoción y titulación, en el caso de un equipo de profesores, es incomparablemente más baja que un avión acosado por un enemigo; y por otro lado, aunque la trascendencia de las decisiones es igualmente dramática porque afecta las vidas del alumnado o de los tripulantes, este dramatismo suele estar oculto en el caso de las decisiones educativas, porque sus efectos pueden ser más difusos y a largo plazo, incluso pueden llegar a ser imperceptibles, y de hecho, la incapacidad para explicar los efectos de la educación a largo plazo, es uno de los puntos flacos de las investigaciones evaluativas en educación.

Precisamente la distinción entre grupos y equipos permite diferenciar claramente los equipos reales de los grupos o equipos ficticios, tales como los grupos creados en un contexto de

laboratorio con objetivos de investigación, porque ambos trabajan bajo supuestos y condicionantes muy distintos. El estudio de grupos creados en laboratorio ha proporcionado información valiosa sobre los procesos de toma de decisiones en equipo, pero se cuestiona la validez de su generalizabilidad para las decisiones tomadas en situaciones organizativas y políticas reales (Janis, 1989). Por otro lado, los estudios descriptivos de equipos reales no sirven para confirmar y generalizar las teorías sobre su funcionamiento. Ambos tipos de estudios, sin embargo, son los que fundamentan el conocimiento actual sobre teoría de la decisión.

Recientemente, se ha cuestionado incluso el término toma de decisiones, por considerarlo demasiado restrictivo para englobar todo tipo de actividades de resolución de problemas que afrontan los equipos. Galegher (1990) ha sugerido la denominación trabajo en equipo intelectual para referirse a un conjunto de individuos trabajando juntos (con frecuencia durante períodos de tiempo largos), para manejar información o crear productos de información. Esta definición es ampliada por Duffy (1993) para incluir los siguientes requerimientos: miembros del equipo que tienen pericias diferentes y especializadas, la interacción individual y grupal en actividades de resolución de problemas y la comunicación interpersonal en referencias a tareas no secuenciales en el tiempo. En estas descripciones más precisas, se pueden descubrir elementos pertenecientes a la práctica de la toma de decisiones de evaluación por un equipo de profesores como resolución de problemas y con hondas implicaciones en la interacción personal, individual y grupal.

La toma de decisiones en equipo es un proceso que engloba recoger, procesar, integrar y comunicar información, importante respecto a la tarea, como apoyo para llegar a la decisión. En sentido estricto, la toma de decisiones en equipo no requiere un consenso entre sus miembros, ni siquiera que todos los miembros del equipo estén implicados en todos los aspectos de la decisión, pero en su lugar se requiere que los miembros procesen y filtren los datos esenciales, apliquen su propia pericia individual, comuniquen la información relevante, y hagan recomendaciones a los otros miembros.

Las consideraciones anteriores tienen varias implicaciones importantes. La primera es que la toma de decisiones en equipo es un proceso, un conjunto de actividades en progreso donde las demandas de los individuos pueden variar momentáneamente. Segundo, la calidad de la toma de decisiones en equipo o una toma de decisiones en equipo eficaz requiere un equipo eficaz, pues depende crucialmente de la capacidad del equipo para funcionar eficazmente, como una unidad coherente. Tercero, la toma de decisiones en equipo requiere diversas clases de pericias individuales, que suelen estar más allá de las capacidades de una persona individual. Cuarto, la competencia individual para la tarea es una condición necesaria, pero no suficiente para una toma de decisiones en equipo eficaz. Quinto, con frecuencia la decisión no es el objetivo único o exclusivo del equipo, sino que puede estar integrada en un objetivo de horizontes más amplios (p.e. las decisiones de promoción y titulación están dentro de un objetivo más amplio, como es la educación integral de la persona). Respecto a estas observaciones, es necesario reconocer que la constitución de los equipos docentes encargados de desarrollar los procesos de toma de decisiones de promoción y titulación tienen un inconveniente de partida difícilmente superable, como es su carácter aleatorio, condicionado por la organización y el reparto del trabajo educativo; este inconveniente tiene como consecuencia principal la inhomogeneidad de los equipos y la desigual ejecución de los mismos, que los aleja de cualquier pretensión efficientista.

Los procesos de la toma de decisiones en equipo se han categorizado en las siguientes cuatro dimensiones (Duffy, 1993): racional, consensuada, empírica y política. Los procesos de decisión racionales son procesos centrados en las metas, lógicos y eficaces, y que incluyen muchos de los procesos caracterizados por la teoría de la utilidad multiatributo; desgraciadamente, los procesos racionales se basan en la hipótesis, nunca alcanzada en plenitud,

de que el equipo es capaz de definir o deducir los atributos y consecuencias del problema, y que la imaginación puede conocer los acontecimientos futuros, haciéndolos predecibles, lo cual, en la práctica, no es cierto casi nunca. Los procesos consensuales requieren de los miembros del equipo participación y acuerdo general sobre un resultado, y en sí mismos, tienen un sesgo inevitable, que se ha denominado sesgo democrático; este tipo de procesos han sido apoyados desde el mundo de los negocios y el desarrollo tecnológico a la decisión. Los procesos empíricos se basan en el uso de información factual o evidencias y requieren rendición de cuentas y credibilidad; los procesos empíricos podrían ser subsumidos en los procesos racionales, puesto que no se puede ser empírico sin ser racional. Por último, los procesos políticos de decisión se basan en la adaptabilidad y en la legitimación externa; el objetivo de los procesos políticos es encontrar decisiones satisfactorias y aceptables más que decisiones óptimas. Obviamente, estas cuatro categorías o dimensiones de los procesos de toma de decisiones en equipo no son mutuamente excluyentes, de modo que cualquier situación de decisión puede participar de alguna, o todas, de estas dimensiones en grados variables.

Hoy día, el trabajo en equipo es un denominador común prácticamente en todas las actividades, de modo que no resulta extraño que los equipos y su funcionamiento hayan sido objeto de una investigación y estudio crecientes, y sin embargo, se ha profundizado poco sobre la naturaleza del trabajo en equipo, tal como entrenar mejor a los equipos para la eficacia, y más en concreto, entrenar las destrezas específicas y críticas para el equipo, y sobre como se adquieren, se mantienen y se pierden estas destrezas.

Durante el entrenamiento de un equipo parece que existen dos trayectorias que evolucionan separadamente, por un lado, la tarea (como conjunto de tareas y misiones a realizar), y por otro, el equipo (como conjunto de destrezas relacionadas con el funcionamiento eficaz como miembro del equipo). Las principales conclusiones generales obtenidas en la investigación respecto a ambos niveles serían las siguientes:

- \* Las conductas relacionadas con el funcionamiento del equipo son importantes para los resultados de la tarea.
- \* La eficacia del equipo se mantiene consistentemente a través de distintas tareas.
- \* Las variables de proceso del equipo (comunicación, cooperación, conducta compensatoria) influyen sobre la eficacia del equipo.

El análisis de las tareas implicadas en el trabajo en equipo ha sintetizado las siguientes conductas: comunicaciones de ciclo cerrado, conducta compensatoria, control de ejecución mutuo, dar y recibir retroalimentación, adaptabilidad y coordinación de la actividad, e incluso, en los equipos eficaces, la capacidad de predecir la conducta y las necesidades de los otros miembros (Cannon-Bowers, J.A., Salas, E. & Converse, S., 1993). Los equipos en condiciones de alta sobrecarga de trabajo, por exceso de tareas o extrema urgencia temporal, mantienen su ejecución gracias a las estrategias de coordinación del equipo, porque la comunicación se restringe, en esas condiciones de sobrecarga (Kleinman, Luh, Pattipati y Serfaty, 1992).

### **Modelos mentales**

Los modelos mentales han sido invocados como mecanismos explicativos en una gran variedad de disciplinas a lo largo del tiempo. En el área del control de sistemas y la ejecución especializada, un modelo mental de un sistema consiste en un conjunto de conocimientos sobre el sistema (estructura, comportamiento, etc.), conocimientos sobre las perturbaciones que pueden actuar sobre el sistema y la forma como afectan al sistema, y conocimientos sobre la tarea que hay que hacer en relación al sistema (Veldhuyzen & Stassen, 1977). Los modelos mentales que



explicitan la naturaleza y relaciones de los componentes del sistema, y su concepto es similar al concepto de esquema empleado en psicología cognitiva para entender la interacción de las personas con el mundo, aunque tiene una connotación más flexible y manipulable por la persona. Los modelos son representaciones internas del sistema que ayudan a los operadores a interactuar más eficazmente con el sistema; los modelos y esquemas permiten a las personas predecir, explicar, reconocer y recordar el comportamiento del sistema y los sucesos, y son fuente de las expectativas sobre el mismo. Una definición de los modelos mentales, que recoge las características comunes a diversas áreas, ha sido sugerida por Rouse y Morris (1986) que consideran los modelos mentales como mecanismos mediante los cuales las personas generan descripciones de la forma y propósitos del sistema, explicaciones de su funcionamiento y sus estados observados y predicciones sobre los estados futuros.

Psicólogos e ingenieros recurren a los modelos mentales para explicar el funcionamiento cognitivo y la conducta de los humanos. En estas áreas, los modelos mentales se utilizan para diversas funciones:

- \* estimar las variables necesarias para controlar el sistema
- \* adoptar las estrategias necesarias para controlar el sistema
- \* seleccionar las acciones de control adecuadas en función de la estrategia definida
- \* evaluar el potencial de las acciones iniciadas
- \* comprender lo que va ocurriendo a medida que se ejecuta una acción
- \* organizar en patrones estructurados los conceptos y hechos y las relaciones entre ambos (temporales, causa y efecto, categorías) relativos al sistema
- \* ayudar a las personas a describir, explicar y predecir el comportamiento del sistema
- \* permiten evaluar el conocimiento y ejecución de los operadores a su través
- \* mejorar la eficacia de los sistemas con un nuevo diseño.

Una de las vías sensatas para llegar a una toma de decisiones en equipo eficaz es adquirir los conocimientos, destrezas y capacidades necesarias para ello, pero esto, en la práctica, es difícil, porque existen grandes inconvenientes para definir y observar con precisión estos elementos. Por el contrario, los miembros de equipos eficaces parecen recurrir a conocimientos internos que les permiten decidir qué, cómo y cuando realizar las conductas más adecuadas para las necesidades del equipo. Los modelos mentales compartidos son estructuras de conocimiento mantenidas por los miembros de un equipo, que les permiten formar explicaciones y expectativas precisas sobre su tarea, y a la vez, coordinar y adaptar sus acciones a las demandas de la tarea y de otros miembros del equipo.

Definir en qué consiste compartir un modelo incluye la comprensión común de los problemas, objetivos, información, estrategias y roles de los miembros, todas ellas enraizadas en los modelos más generales del equipo sobre su tarea y el propio equipo. Para describir esta compartición de ideas algunos autores hablan de problemas compartidos, situaciones compartidas, mentalidad de equipo, memoria transactiva, que sugieren una cierta unidad mental dentro del equipo.

El interés de los modelos mentales radica en la extendida creencia que al ser compartidos por los integrantes del equipo mejora su ejecución. Sin embargo, la evidencia empírica directa en apoyo de esta hipótesis es escasa, aunque la evidencia indirecta se puede considerar que es más abundante. La verificación de esta hipótesis se complica con el reconocimiento de la existencia de distintos tipos de modelos mentales, que surgen de manejar un sistema en formas diferentes, y del hecho comprobado que la adecuación del modelo depende mucho del tipo de tarea que se está realizando. La noción de múltiples modelos en los equipos

sugiere que los distintos miembros pueden tener distintos modelos sobre la tarea y el equipo, de manera que su eficacia depende de su capacidad para generar expectativas compartidas sobre la tarea y el equipo. Esto es especialmente aplicable en el caso de los criterios de evaluación y promoción, pues los mismos criterios pueden suscitar en los profesores individuales que forman los equipos encargados de aplicar los criterios, modelos mentales diferentes para afrontar las reuniones de equipo y las decisiones a tomar.

Para alcanzar la eficacia en estas situaciones complejas de toma de decisiones en equipo se hipotetiza que los miembros del equipo deben alcanzar una comprensión del sistema en varios niveles:

1. Comprender la dinámica del sistema para extraer información.
2. Comprender la tarea y como realizarla, pero al mismo tiempo, comprender la demandas del entorno sobre el equipo y la tarea.
3. Comprender su papel individual, es decir, su contribución personal y su interacción con los demás.
4. Estar familiarizados con los conocimientos, destrezas, capacidades, preferencias y otras cualidades relevantes para la tarea de sus colegas en el equipo para una ejecución óptima.

### **Modelos mentales múltiples**

Las situaciones y procesos de la toma de decisiones en equipo son siempre complejas y difícilmente las soluciones de un modelo mental único pueden abarcar la totalidad de rasgos de una situación compleja, por lo que se suele recurrir a múltiples modelos para representar la complejidad. Los modelos mentales múltiples parecen una consecuencia inevitable de las situaciones complejas; para una ejecución en equipo eficaz se han propuesto cuatro tipos de modelos mentales útiles: un modelo de la instrumentación, un modelo de la tarea, y dos modelos sobre el equipo, uno referido al modelo de interacción grupal y un modelo del equipo (ver tabla 2.1). Estos modelos no son independientes sino que interactúan con las demandas de la tarea y el tipo de miembros que los forman, de manera que la estabilidad de los distintos modelos varía con estos factores. Así, el modelo del instrumental es el más estable, pues la interacción con los instrumentos es siempre muy parecida, mientras que el modelo del equipo es el más dinámico y cambiante, ya que no sólo depende de la situación sino también de los individuos concretos que forman cada equipo.

En modelos mentales múltiples, es esencial determinar los contenidos a compartir que resultan importantes para la eficacia de la toma de decisiones en equipo. Cannon-Bowers, Salas y Converse (1993) consideran que el modelo del instrumental no es esencial, mientras que el modelo de la tarea, el modelo de interacción del equipo y los modelos de equipo deben ser compartidos. En este último caso, subsiste la cuestión de definir los contenidos de estos modelos que deben ser compartidos, aunque parece que, probablemente, dependen críticamente respecto al tipo de tarea.

Cuando los modelos compartidos por los miembros del equipo alcanza un nivel de solapamiento tan alto, que la originalidad o unicidad de las contribuciones que pueden hacer los miembros individuales se pierde, se reduce considerablemente la creatividad del equipo. El hecho único que ofrece un equipo de afrontar la resolución de un problema desde la multiplicidad de perspectivas aportadas por sus miembros plantea la cuestión del límite que puede tener la compartición de modelos (los modelos compartidos) en toma de decisiones en equipo. Parece que cuando el grupo antepone su propia subsistencia o preservación o el deseo de unanimidad, por encima de las apreciaciones realistas y pluralistas, se llega al denominado

pensamiento grupal o Agrouphthink@ (Janis, 1972; 1989), donde el grupo está tan cohesionado que sólo se produce una visión homogénea y única de los problemas. En suma, demasiado nivel de compartición de modelos entre los miembros de equipo conduce a la conformidad, caracterizada por mucha cohesión, y excesiva homogeneidad; las personas son poco creativas y se sienten poco desafiadas por alternativas nuevas; mientras, en el otro extremo, cuando el conocimiento compartido es demasiado poco, conduce a equipos poco coordinados y propensos al fracaso, incapaces de afrontar entornos rápidamente cambiantes o novedosos, y aunque la creatividad pueda ser mayor, el riesgo de conflicto, siempre presente en la vida de los grupos, es una amenaza continua para la estabilidad del equipo. Estos extremos sugieren que cada equipo debe tener un grado óptimo de estructura y modelos de conocimiento compartidos para maximizar su eficacia en la toma de decisiones en equipo.

Para combatir la propensión a la conformidad caracterizada por el pensamiento grupal homogéneo, se sugieren dos medidas: fomentar la asertividad, para defender posiciones que se estiman correctas y comunicar información importante para las decisiones (Prince et al., 1992), y ofrecer a los equipos de toma de decisiones sistemas de apoyo, que presenten al equipo hipótesis alternativas, diferentes explicaciones y soluciones razonables, para estimular el pensamiento alternativo (Cannon-Bowers, Salas y Converse, 1993). En el caso de las decisiones sobre promoción y titulación de alumnado, parece que equipos de seguimiento y apoyo a los grupos de profesores podrían ser instrumentos para realizar esta sugerencia con utilidad, para evitar el excesivo conformismo o caer en el mecanicismo de las decisiones.

Aunque no existen muchos estudios, la compartición de modelos mentales se puede potenciar a través del entrenamiento, que sirve además para articular sus propios puntos de vista sobre la tarea y el equipo y animar a los miembros a crear modelos compartidos, con la consiguiente estructuración de la conducta del grupo.

La teoría de los modelos mentales sugiere precisamente que es la falta de una total identidad de modelos entre los individuos lo que confiere a los grupos su originalidad y creatividad en la toma de decisiones en equipo, de modo que a pesar de no compartir del todo sus modelos, los miembros del equipo llegan a mantener modelos compatibles que conducen a expectativas comunes sobre la tarea y el equipo. La evaluación de estas expectativas, aunque no informa directamente sobre los modelos mentales, es una información crucial para determinar la capacidad del equipo para afrontar decisiones en diferentes condiciones.

Tabla 2.1. Modelos mentales múltiples en los equipos para la toma de decisiones.

TIPO DE MODELO	ESTABILIDAD DE LOS CONTENIDOS DEL MODELO	CONTENIDOS DE CONOCIMIENTO	
Modelo instrumental	del	Funcionamiento de instrumentos Procedimientos de operación Limitaciones de los instrumentos Fallos probables	Alta
Modelo de la tarea		Procedimientos de tarea	

	Contingencias probables Escenarios probables Estrategias de tarea Ligaduras ambientales	Moderada
Modelo de interacción del equipo	Responsabilidades / Roles Fuentes de información Patrones de interacción Canales de comunicación Interdependencias de rol	Moderada
Modelo del equipo	Conocimiento de los compañeros Destrezas de los compañeros Capacidades de los compañeros Preferencias de los compañeros Tendencias de los compañeros	Baja

---

Tomada de Cannon-Bowers, Salas y Converse (1993), p. 233.

### **Algunos problemas en la toma de decisiones en equipo**

Tradicionalmente, los grupos han sido considerados mejores solucionadores de problemas que los individuos, y algunos estudios han atribuido esta característica a la capacidad de los grupos para comprobar y contener los errores, idea que ha sido muy importante en el trabajo con grupos, aunque otros estudios han demostrado que la comprobación de errores no es una hipótesis necesaria para explicar la superior ejecución de los grupos respecto a los individuos.

Las variables individuales de los miembros del equipo, tales como personalidad, actitudes, valores, motivación, metas y otras, son críticas para entender la ejecución en la toma de decisiones en equipo. Especialmente importantes son las características personales del líder: el líder del equipo tiene un impacto directo en cómo actúa el equipo y en el desarrollo de compartición de modelos mentales, así como en los modelos de problemas desarrollados por el equipo. Los estudios realizados en las últimas décadas en el nivel individual, sobre el uso de la información probabilística demuestran que los individuos realizan su toma de decisiones con gran cantidad de sesgos, atribuidos al uso de heurísticos que simplifican los procesos de toma de decisiones. La capacidad de comprobar errores del grupo actuaría corrigiendo los errores y sesgos individuales, y por tanto, reduciendo los errores del grupo respecto a los individuos.

Sin embargo, actualmente se conoce todavía muy poco sobre como y cuando los grupos realizan la tarea de comprobar errores. La investigación con grupos ha obtenido resultados que cuestionan la generalidad de la tesis de los grupos como comprobadores de errores; los grupos no siempre comprueban errores, y de hecho, se ha evidenciado que, bajo ciertas circunstancias, los grupos cometen más errores, o errores más extremados, que los individuos. En síntesis, la tesis del grupo como comprobador de errores parece cierta cuando el grupo trabaja en tareas denominadas de alta demostrabilidad (también llamados procesos donde gana la verdad demostrada): los grupos producen más respuestas correctas, y por tanto, menos errores que los individuos. Pero en tareas con baja demostrabilidad, también denominados procesos donde gana la mayoría, el grupo no llega a producir menos errores que los individuos. En un proceso de decisión por mayoría, el grupo alcanza mejor resultado que los individuos, cuando estos tienen

mucha probabilidad de obtener la respuesta correcta, mientras que cuando los individuos son propensos al error por utilizar heurísticos o estrategias inadecuadas de decisión, se espera, por el contrario, que los grupos cometan más errores, o errores más abultados, que los individuos. Esta exarcebación de los errores podría ser debida a los sistemas de creencias compartidas, que ayudan a los grupos a resolver los conflictos por vías no óptimas, como por ejemplo, reduciendo la incertidumbre (Tindale, 1993) o a los casos de Agrouthink@ (Janis, 1972).

La toma de decisiones en equipo implicada en el trabajo intelectual en equipo es afectada por numerosos sesgos que son fuente de problemas y errores en sus decisiones. Los problemas son consecuencia de errores, tales como equivocaciones, deslices y sesgos cognitivos. Los deslices y equivocaciones ocurren en el seno del equipo y es indefinible el punto en que se producen, porque el equipo tiene siempre la posibilidad de la autocorrección; el error tiene un sentido más externo, definido después de los hechos, y a veces tiene poco sentido para el equipo, porque se produce cuando se analiza la decisión con otras categorías, lo que convierte este asunto en un tema de estudio.

La investigación empírica sobre los problemas de la toma de decisiones en equipo o grupo está todavía en estado embrionario, aunque Duffy (1993) considera dos amplias categorías de problemas en la toma de decisiones en equipo: problemas de proceso y problemas de contenido.

Los problemas de proceso consisten en la utilización de un tipo de proceso erróneo en la toma de decisiones en equipo en relación a la naturaleza del problema que se afronta. Teniendo en cuenta la distinción de las dimensiones de los procesos en racionales, consensuales, empíricas y políticas, los errores de proceso surgen de enfatizar alguna de esas dimensiones sobre otra, inadecuadamente para la naturaleza del problema. De hecho, la mayoría de los errores de proceso cometidos por los equipos se pueden explicar a posteriori por haber seleccionado un tipo de proceso no factible o muy difícil de realizar. Así por ejemplo, cuando se intenta una solución racional en una decisión que afecta a mucha gente, el fracaso es patente porque debería haberse tenido en cuenta la dimensión democrática.

Los problemas relacionados con el contenido caen en alguna de estas tres categorías: informativos, normativos y estructurales. Los sesgos/errores informativos son aquellos errores que suceden en un nivel cognitivo, más que en el nivel social/interpersonal, y se basan en como se procesa y se transfiere la información. Comprenderían desde los deslices (consecuencia de conductas automáticas) y las equivocaciones (resultan de deliberaciones conscientes) hasta otras denominaciones empleadas por diferentes autores como equivocaciones basadas en reglas, equivocaciones basadas en conocimientos, y en general, los heurísticos y los sesgos generales. Muchos de estos errores son resultado de suposiciones erróneas u ocultas traídas a un contexto inadecuado para el problema, generalmente a través del uso de esquemas, heurísticos, guiones, supuestos, etc.

La segunda categoría de errores o sesgos normativos tienen una base más social, incluyendo las influencias normativas o afiliativas, que no son más que una derivación de las variables sociales más tradicionales. Entre ellos se incluye el denominado efecto pensar como grupo, donde el consenso del pequeño grupo se alcanza gracias a la presión de los miembros para mantener la armonía del grupo y la paradoja de Abilene, que consiste en consensuar una solución por el grupo, aunque ninguno de sus miembros está de acuerdo con ella. La toma de decisiones en equipo incremental es un sesgo caracterizado porque la última decisión es la que contiene el cambio menor respecto a la última decisión en la misma área, es decir, los grupos prefieren

decisiones que suponen pequeños cambios sobre otras decisiones donde los cambios que implican son muy amplios. Otras variables sociales causantes de problemas normativos son las relacionadas con los conflictos ideológicos y de personalidad entre los miembros del equipo, que dificultan el consenso; entre ellos, el más destacado es el sometimiento de las interacciones del grupo por un miembro dominante.

Los errores/sesgos estructurales se derivan del contexto organizativo donde tiene lugar la toma de decisiones en equipo. El primer factor organizativo causante de errores se deriva del tipo de redes de comunicación que se establecen en el seno de los grupos y las organizaciones que influyen en la forma en que la información es conducida y distribuida (a quién se informa y como se informa): la información valiosa no es homogéneamente distribuida entre los miembros del equipo (depende de su posición) y el valor de las recomendaciones depende de la reputación y la competencia percibidas de quien las propone. Los errores dependen de las características de la tarea, la situación de los miembros en el organigrama (status y roles organizacionales), el grado de apoyo tecnológico, aunque ninguna de ellas posee evidencias empíricas sólidas se sabe que influyen aunque no de forma decisiva.

Una de las soluciones propuestas para mitigar la incidencia de los errores es la toma de decisiones en equipo con apoyo tecnológico. Los sistemas de apoyo tecnológico a la toma de decisiones comprenden un amplio abanico de recursos tecnológicos, que asumen funciones y procesos del grupo y que crece de día en día. La tecnología como apoyo a la toma de decisiones en equipo cumple cinco funciones: comunicación, acceso a la información y memoria del grupo, coordinación, desarrollo y colaboración. Las suposiciones que hacen los sistemas tecnológicos de apoyo a la toma de decisiones en equipo y sobre las que descansa su utilización son las siguientes: racionalidad entre los decisores, estructuración de la decisión como un proceso lineal, necesidad de anonimato como controlador del proceso y la necesidad de replicar el entorno cara a cara de la toma de decisiones.

Los objetivos de los sistemas de apoyo tecnológico a la toma de decisiones en equipo incluyen los siguientes:

- \* ofrecer la información disponible más precisa, más completa, más rápidamente accesible
- \* reducir el esfuerzo de coordinación
- \* reducir los efectos de influencia negativa en el grupo (convirtiendo los errores normativos en errores informativos)
- \* aumentar la audiencia del mismo material porque facilita la comprensión.

Los efectos de los sistemas de apoyo a la toma de decisiones en equipo consisten en aumentar la profundidad de los análisis de los grupos, el nivel de participación de los individuos, la consecución de consenso, la confianza y la satisfacción con la decisión del grupo y la mejora de calidad de la decisión, y parecen disminuir la dominación del grupo por uno o pocos miembros y el tiempo de decisión.

## **LA TEORÍA IMAGEN DE LAS DECISIONES**

La teoría clásica de la decisión es una colección de modelos axiomáticos de la incertidumbre y el riesgo (teoría de la probabilidad) y la utilidad (teoría de la utilidad y teoría multiatributo de la utilidad) que prescriben la opción óptima de un conjunto en función de una

regla de maximización de la utilidad esperada. En su papel normativo, las teoría clásica de las decisiones son simplemente un conjunto abstracto y lógico de proposiciones, internamente consistentes, que intentan racionalizar y explicar las decisiones observadas de los decisores. El papel prescriptivo de la teoría clásica de la decisión engloba que el decisor es un ser racional que se comporta de la única manera racional y apropiada siguiendo las reglas de la teoría clásica de la decisión. En este supuesto de prescriptividad está implícito también un papel descriptivo de la conducta humana en la decisión: una persona racional, omnipotente en cálculo y omnisciente; el problema es que los decisores se comportan raramente de esta manera, de manera que se produce un vacío entre teoría y realidad.

Las salidas ante esta diferencia entre teoría y práctica han sido varias. Por un lado, algunos teóricos se han abrazado a la perfección de la teoría, con independencia de su ajuste con la conducta. Otra corriente que trata de salvar la th asume la desviación de la conducta respecto al modelo e intenta reconducirla al camino prescriptivo ayudando a la gente en sus procesos de decisión (análisis de decisiones). Una tercera alternativa (economía conductual) intenta ajustar la th a las evidencias de la práctica, de modo que se pone por delante el interés en la conducta, pero también se intenta mantener la teoría clásica de la decisión con las modificaciones pertinentes. La cuarta alternativa intenta describir más exactamente los procesos implicados en la toma de decisiones real por los grupos e individuos, de modo que la comprensión de la conducta decisoria es el punto central de esta corriente.

Las evidencias que prueban los desajustes entre la teoría clásica de la decisión y la conducta de los decisores son todas las que afectan a la línea de investigación sobre heurísticos y sesgos (Tversky & Kahneman, 1974), aunque enfocada principalmente sobre juicios, documenta suficientemente las desviaciones entre la conducta de decisión y la teoría clásica de la decisión. Análogamente, la elecciones entre apuestas en el juego de azar, tampoco ajusta las prescripciones de la teoría clásica de la decisión, pero el área más interesante que documenta la falta de conformidad entre la teoría clásica de la decisión y la conducta de toma de decisiones habituales en el trabajo. Por ejemplo, las decisiones de los directivos no se ajustan a una evaluación de pérdidas y ganancias mediante la teoría de la probabilidad, sino que suelen centrarse en una única opción (Mintzberg, 1975). Por otro lado, las decisiones obedecen en muchos casos a su capacidad para ajustarse dentro de un esquema más amplio que requiere decisiones sucesivas compatibles con ese esquema (Peters, 1979); en esta línea, se ha observado que el proceso de decisión consiste más en generar y clarificar acciones y objetivos que en elegir entre alternativas preespecificadas (Donaldson & Lorsch, 1983) y que los directivos actúan más como promotores y protectores de los valores de su organización, que como buscadores incansables de máximos beneficios (Donaldson & Lorsch, 1983; Peters, 1979). Incluso directivos entrenados en el uso de la teoría clásica de la decisión la aplican escasamente, de modo que sus decisiones están más basadas en la intuición que en la cognición, y las razones que justifican esta situación es que la teoría clásica de la decisión propone procesos que son engorrosos y que necesitan mucho tiempo, por un lado, y por otro basados en cálculos de probabilidades sobre sucesos pasados, mientras que las decisiones de los ejecutivos intentan anticiparse al futuro en un margen de veinte años o así, de modo que el control sobre las consecuencias y desarrollo de estas decisiones son aspectos claves de las decisiones.

Precisamente, el control del decisor sobre la toma de decisiones es otros de los aspectos críticos de la teoría clásica de la decisión, basada principalmente en estudios sobre toma de decisiones en juegos de azar, donde el jugador tiene poco o ningún control sobre los acontecimientos de interés, mientras que en las decisiones de la vida real, el control sobre las decisiones y sus consecuencias es más patente, de modo que la analogía planteada por la teoría clásica de la decisión sobre la racionalidad como la elección de la opción que maximiza la

utilidad subjetiva esperada es vulnerable en dos puntos principales. En primer lugar, porque en las decisiones de la vida real la probabilidad subjetiva y la utilidad raramente son independientes, y en segundo lugar, porque basar las decisiones en los valores esperados puede no ser adecuado en decisiones únicas.

Estas consideraciones muestran las diferencias entre las demandas y la estructura de las decisiones de la teoría clásica de la decisión y los decisores mismos, hasta el punto que se ha llegado a decir que la teoría clásica de la decisión simplemente propone como tomar decisiones correctamente, pero no como tomar las decisiones correctas, o en otras palabras, la teoría clásica de la decisión no toma en cuenta al decisor, sino sólo establece una pauta similar entre todas las situaciones de decisión. Debido al papel normativo y prescriptivo de la teoría, cuando la conducta decisoria no se adapta a sus prescripciones, no se cuestiona la teoría sino la calidad de la conducta decisoria, concluyendo que el decisor es irracional o se ha equivocado (Beach & Pipshitz, 1996).

La perspectiva más vieja para entender la toma de decisiones individual resulta del intento de maximizar la utilidad esperada de la decisión, después de evaluar las opciones disponibles (teoría clásica de la decisión). El reconocimiento que la evaluación realizada por los decisores es apenas extensiva y casi nunca es exhaustiva plantea el primer problema serio al modelo normativo de la maximización del beneficio, sugiriendo que los decisores son incapaces de aplicar este modelo. En un intento de comprender lo que los decisores hacen realmente cuando toman una decisión, se concluye que estos emplean una serie de estrategias para sus elecciones muy diferentes de la maximización de la utilidad esperada. Por otro lado, las elecciones ocurren con una relativa rareza, sólo cuando la experiencia pasada no sirve como guía, cuando se anticipa un fracaso o cuando este se produce realmente, de modo que el papel de guía de los procesos de toma de decisiones sobre la actividad diaria aparece sobreestimado. Por último, se cree que la toma de decisiones se realiza en etapas sucesivas, principalmente, tamizado de las opciones inaceptables y elección de la mejor opción, entre las supervivientes del tamizado (Beach & Mitchell 1996). Por tanto, el uso por los decisores de la teoría clásica de la decisión en situaciones reales es más que dudosa y cuestiona la validez de la aplicabilidad de la teoría clásica de la decisión.

La teoría imagen de la toma de decisiones surge como una perspectiva unificadora de la teoría sobre la toma de decisiones, especialmente para las más importantes y frecuentes decisiones tomadas en el contexto del trabajo, donde el trabajador es percibido como una persona individual trabajando sola o como miembro de un grupo. En realidad, la mayoría de las decisiones son decisiones de grupo, esto es, decisiones individuales tomadas en el contexto de un grupo, aunque los grupos no se consideran estrictamente como decisores.

Cada decisor individual tiene valores, moral, ética sobre como deberán ser las cosas y comportarse las personas, que son denominadas principios, en el marco de la teoría imagen. Los principios son verdades autoevidentes para los individuos, aunque estos no puedan articularlas o justificarlas claramente, que poseen una poderosa influencia sobre las decisión. Los objetivos y acciones potenciales no pueden contradecir estos principios, de forma que la utilidad de las decisión deriva del grado de ajuste con los principios del decisor.

Además de los principios, los decisores tienen una agenda o programa de objetivos a alcanzar, algunos de los cuales surgen directamente de los principios y otros de la contingencia marcada por los problemas planteados en el entorno de la persona. Cada objetivo se acompaña de un plan para su logro, y la adopción de objetivos y planes respectivos son el núcleo de las



decisiones. La adopción de un objetivo descansa en su razonabilidad, es decir, el grado en que se considera no contradictorio con los principios, de modo que su elección suele requerir un proceso de tamizado para seleccionar el más razonable. Un proceso análogo se sigue para la selección de los planes de logro para un objetivo, basado en la previsión del curso de acción más favorable para el logro del objetivo.

Estos procesos de selección no se realizan en el vacío, sino que los decisores recuerdan su experiencia pasada, tanto de éxitos (para repetir) como de fracasos (para no repetir).

### **Conceptos fundamentales de la teoría imagen**

Los decisores emplean tres estructuras esquemáticas de conocimiento diferentes para organizar sus creencias sobre las decisiones que se denominan imágenes. La imagen valor está formada por los principios del decisor, que son criterios imperativos para su conducta y su participación en los grupos de pertenencia; sirve para generar internamente candidatos de objetivos y planes y como criterios para juzgar otros candidatos externos. La imagen trayectoria son los objetivos adoptados previamente, que conforman la visión del decisor sobre el futuro ideal. La imagen estratégica son el conjunto de planes adoptados para alcanzar los objetivos de la imagen trayectoria; un plan se compone de tácticas (componentes conductuales concretos para facilitar la realización de un plan) y previsiones (anticipaciones de los resultados de un plan).

El enmarcado de la decisión comprende las operaciones necesarias para dotar de significado y reconocer en los rasgos concretos de una situación, las características de las imágenes almacenadas en la memoria del decisor; en primer lugar, define los componentes de las imágenes que son relevantes para la situación y, después, suministra información sobre objetivos y planes usados previamente y aplicables a la nueva situación.

La teoría imagen realiza dos tipos de decisiones (de adopción y de progreso) después de aplicar dos tipos de comprobaciones de decisiones (compatibilidad y provecho).

Las decisiones de adopción son las que aceptan o rechazan candidatos a objetivos y planes de las imágenes estratégica o trayectoria, y a su vez, son de dos tipos: decisiones de tamizado y decisiones de elección. Las decisiones de tamizado consisten en la eliminación de candidatos inaceptables por su incompatibilidad, y ello conlleva el riesgo de rechazar candidatos incompatibles con las imágenes, pero buenos y eficaces. La elección consiste en seleccionar los candidatos más prometedores entre los supervivientes del tamizado.

Las decisiones de progreso consisten en experimentar el ajuste entre el futuro previsto para un plan y el futuro ideal definido en la imagen trayectoria. La incompatibilidad dispara el rechazo del plan y la adopción de un sustituto, pero si fracasa éste, el plan rechazado puede reconsiderarse de nuevo.

La prueba de compatibilidad consiste en explorar la incompatibilidad entre los candidatos y las tres imágenes, como suma de las violaciones de las imágenes, cada una ponderada según la importancia de la violación. La violación se define como cualquier forma de interferencia (negación, contradicción, contravención, prevención, retardo) con alguno de los constituyentes de las imágenes (en la forma sí o no). La regla de decisión establece que si la suma ponderada de violaciones excede un cierto umbral, el candidato es rechazado, y en caso contrario es aceptado.

Cuando más de un candidato sobrevive al tamizado de la prueba de compatibilidad, estos son sometidos a la prueba de provecho para seleccionar uno de ellos, que se basa en el supuesto que todos los decisores tienen un repertorio de selección que depende de tres categorías de variables: características de la elección, del entorno y del decisor. Las características de la elección incluyen familiaridad, ambigüedad, complejidad e inestabilidad. Las características del entorno incluyen irreversibilidad, iterabilidad, significación, y justificación de la elección, y las ligaduras de tiempo y dinero. Las características del decisor consisten en conocimientos de estrategias de elección, capacidad para aplicarlas realmente, y motivación para gastar el mínimo tiempo, esfuerzo y dinero posible en la elección, dentro de unos límites de trabajo satisfactorios.

La lógica de la selección es coste-beneficio, con el beneficio expresado en términos de la utilidad subjetiva esperada. La diferencia entre la línea de beneficio y la curva de costes da un punto óptimo, donde la ganancia esperada es máxima, de modo que las soluciones idóneas son las que caen más próximas a este punto. El trabajo del decisor es equilibrar la probabilidad y el coste de cada estrategia de elección de forma que la opción escogida ofrezca la mejor esperanza de éxito y el más bajo coste en gasto de recursos.

### **Cultura de las organizaciones y toma de decisiones**

La cultura de una organización es el conjunto de creencias y valores relevantes organizativamente que son comprendidos y suscritos por los miembros de la organización. La cultura de una organización prescribe, de alguna manera, lo que es verdadero, necesario y deseable para la organización, y por tanto, los objetivos que deberían perseguirse y como deberían perseguirse; complementariamente, la cultura de la organización proscribía lo que es falso, innecesario e indeseable, y los objetivos que no deberían perseguirse y que la organización debería rechazar. Sin embargo, para algunos autores (Van Maanen & Barley, 1985) sería más adecuado hablar de organización cultural que de cultura organizacional para poner de relieve que en las organizaciones suelen coexistir más de una cultura. De todos modos, la cultura es considerada como un elemento importante que incide sobre los procesos psicosociales y sobre la propia conducta organizacional (entendida como conducta en y de las organizaciones) aunque no los determina totalmente (Peiró, 1985).

El análisis de las relaciones entre la cultura de la organización y sus consecuencias en la toma de decisiones implica, principalmente, al mecanismo de la evaluación de la compatibilidad de una opción de decisión con la cultura de la organización. Los temas más relevantes de esta implicación son la influencia de la cultura de la organización sobre las decisiones de sus miembros y la aceptación o rechazo por los miembros de la organización de las decisiones adoptadas por sus líderes. La teoría imagen predice que cuando la compatibilidad entre la cultura de la organización y la opción es baja, ésta debería rechazarse; cuando un miembro toma decisiones incompatibles, éstas tenderán a ser rechazadas por la organización.

La compatibilidad, y en su caso, el provecho dependen directamente de las imágenes de valores, de trayectoria y estratégica, de modo que la toma de decisiones en las organizaciones dependerán principalmente de ambos en la misma forma que las decisiones individuales. La cultura, visión y estrategia de la organización son compartidas por sus miembros y las decisiones que adoptan en función de ellas muestran una tendencia a ser compatibles, incluso sin previa coordinación; por tanto, no existe una mente de la organización que retienen esas imágenes, sino que son sus miembros individuales los encargados de hacerlas compatibles, y el grado en que los miembros individuales poseen imágenes similares de la organización es crucial. Concretamente,

el elemento clave es la extensión en que los miembros de la organización comparten su cultura y las implicaciones para la toma de decisiones.

Sólo existen dos estudios que han tratado la toma de decisiones en el seno de organizaciones, uno de ellos aborda el grado en que las culturas de tres organizaciones empresariales eran compartidas por sus ejecutivos estudiando la aceptación de diversos planes para la introducción de un nuevo producto (Beach, Smith, Lundell & Mitchell, 1988), mientras el segundo simula una toma de decisiones (adquisición de otra compañía) en el seno de una organización ficticia (Rediker, Mitchell, Beach & Beard, 1993). En el primero de ellos se encontró que cuanto menos ampliamente se compartía la cultura de la organización por sus miembros, el desacuerdo entre sus ejecutivos para aceptar varios planes era mayor, de modo que la coordinación de las acciones de los ejecutivos es más difícil cuando no comparten las imágenes de lo que es importante para la organización. Una cultura donde sus valores son ampliamente compartidos se denomina unificada, mientras cuando no ocurre esto se considera una cultura fragmentada. En el segundo estudio se trataba de seleccionar una compañía en función de su compatibilidad con la compañía adquirente; los resultados mostraron que cuando la compatibilidad entre la firma y los candidatos disminuía, el atractivo evaluado también decrecía, pero sin embargo, la varianza de las evaluaciones del atractivo era más grande cuando la cultura de la firma era fragmentada que cuando no lo era.

Otro estudio no relacionado con la teoría imagen (Sockey-Zalabak & Morley, 1989) demostró que cuanto más grande es la discrepancia entre la cultura de la organización y las posiciones de sus empleados sobre sus valores personales, menos satisfechos se mostraban los empleados con sus trabajos, promoción, salario, oportunidades de hacer aportaciones, y daban más bajas estimaciones de las posibilidades de sobrevivir de la compañía.

En cuatro estudios sucesivos, utilizando la Encuesta de Cultura Organizativa (ECO) para evaluar la fragmentación de una organización, Beach (1993) ha estudiado más profundamente la influencia de la cultura de la organización en la toma de decisiones. La ECO está formada por 15 aspectos de la cultura de la organización organizados en tres dimensiones: trato de los empleados (respeto, desarrollo, recompensas, comunicación, bondad), profesionalismo y apoyo (efectividad, eficiencia, apoyo, innovación, disfrute), y cumplimiento de objetivos (logro, competitividad, recursos, juicios, integridad). Cada uno de estos aspectos puede ser promediado sobre los sujetos y permite hacer comparaciones entre organizaciones.

El primer estudio demuestra que diferentes organizaciones tienen diferente grado de fragmentación cultural que puede medirse mediante la ECO. En el segundo estudio se obtiene apoyo para la hipótesis que las decisiones de los miembros de una organización están influenciadas por el grado en que los rasgos de una opción son compatibles con los rasgos de la cultura de la organización; cuanto más compatible es una opción con la cultura de la organización, más probable es que los miembros de la organización elijan esta opción. El tercer estudio encontró que los miembros de una organización respaldan las decisiones de la dirección con mayor probabilidad si los rasgos de la decisión son compatibles con los rasgos de la cultura de la organización; en otras palabras, se demostró que cuanto mayor es la compatibilidad entre una decisión tomada por la dirección y la percepción de los empleados de la cultura de la organización, mayor es el grado de la aceptación de la decisión por los empleados. El cuarto estudio encontró que cuanto mayor es la diferencia entre la percepción actual de los empleados de la cultura de la organización y como debería ser esta cultura, los empleados informan que están menos comprometidos con la organización, menos satisfechos con sus trabajos, y más inclinados a abandonarlo.

Como es obvio, las culturas totalmente unificadas son raras; lo más normal es que la cultura de la organización sea siempre parcialmente fragmentada, de modo que lo interesante no es saber si una organización es unificada o no, sino conocer el grado de fragmentación de la cultura de la organización. Los conceptos de culturas unificadas y fragmentadas son útiles para afrontar diversas cuestiones de interés para las organizaciones. Una de estas cuestiones puede ser la actual tendencia de potenciar la participación de todos los empleados, en detrimento del poder absoluto de la dirección, esta potenciación tendrá seguramante más éxito en las organizaciones con culturas menos fragmentadas que en las más fragmentadas.

Las culturas unificadas no siempre son ventajosas, como en el caso que la organización fracase en afrontar los problemas internos y externos que tenga, o en el caso de rechazar las reformas necesarias para la innovación o la supervivencia. Análogamente, las culturas fragmentadas tienen un mayor riesgo de anarquía y descoordinación, lo que requiere una mayor lucha de la dirección por su control; en contraste, aunque la cultura fragmentada tiende a rechazar las decisiones de la dirección, no favorece la conjunción de una oposición unida frente a la dirección.

Los líderes deben conocer a fondo la cultura de la organización para obtener respaldo interno a sus decisiones para la organización; si la incompatibilidad de las decisiones es grande se puede engendrar una oposición activa a la aplicación de las decisiones. En general, los cambios organizativos son difíciles de aplicar en las organizaciones porque requieren cambios culturales; el cambio organizativo más eficaz puede realizarse a través de un cambio cultural que salve las partes más importantes de la cultura y cambie las periféricas.

### **Las decisiones de grupo y las limitaciones culturales**

La cultura de las organizaciones, a través de la prueba de compatibilidad, tiende a seleccionar opciones que sean consistentes con esa cultura. El peligro de esta consistencia es que la organización puede manifestarse incapaz de adoptar decisiones inconsistentes, pero que sean necesarias para su supervivencia o para afrontar las amenazas y desafíos nuevos, por haber cambiado las condiciones del entorno. Las organizaciones tienden a rechazar las decisiones incompatibles con su cultura, dejando a la organización vulnerable o incapaz de responder.

Uno de los axiomas más antiguos en la toma de decisiones es que disponer de un mayor número de opciones en consideración es mejor que un número menor. La toma de decisiones en grupo difiere de la toma de decisiones individual porque mientras cada individuo toma sus decisiones en función de sus imágenes individuales, cada miembro del grupo confronta las ideas del grupo con sus propias imágenes y valores y, al mismo tiempo, con las imágenes de los otros miembros del grupo. Las interacciones en el grupo son complejas, pues si una persona tiene una idea incompatible con las imágenes de los otros, probablemente ni siquiera presentará esta idea. Además, incluso puede llegarse al extremo que las buenas o malas ideas incompatibles nunca lleguen a surgir, reprimidas precisamente por la tradición cultural de los grupos y las organizaciones. El rechazo de candidatos incompatibles, pero buenos, y la represión de nuevos candidatos constituyen unos costes y pérdidas para organizaciones y grupos.

Los conceptos de cultura unificada y cultura fragmentada ayudan a entender los procesos de interacción y compatibilidad grupal. Una cultura unificada se caracteriza por disponer de una amplia zona de coincidencia o solapamiento de imágenes entre los miembros del grupo u organización (Figura 2.1), de modo que una alta proporción de las ideas de los individuos pueden

caer en esta zona. Por contraste, una cultura fragmentada tiene una zona de solapamiento pequeña, que refleja una baja coincidencia entre las imágenes de los miembros del grupo, y por tanto, existirán numerosas ideas incompatibles para el grupo.

Se suele creer que una cultura unificada es mejor para la organización, pero esto no es universalmente válido. Las culturas unificadas son capaces de concentrar el trabajo de sus miembros en la zona de compatibilidad y mejorar la consistencia del grupo, pero la cultura fragmentada tiene la ventaja de explorar con mayor frecuencia ideas nuevas, cuestión bastante más difícil en las culturas unificadas, que corren el riesgo de rechazar prematuramente ideas provechosas, lo cual supone un coste apreciable para la organización o grupo.

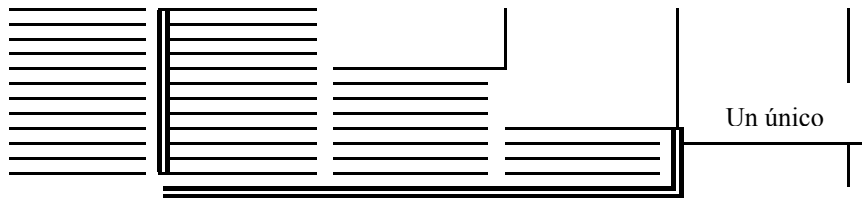
El concepto de coste de las ideas rechazadas prematuramente por el tamizado de la prueba de compatibilidad ha sido utilizado para profundizar en los procesos de tamizado de ideas y compatibilidad. En realidad, subyacente a este tema está el más global antagonismo entre la mente creativa y la mente enjuiciadora. Para comprender mejor este problema la prueba de compatibilidad se ha descompuesto en tres etapas diferentes: inconsciente, consciente y grupal. Las dos primeras son realizadas por los individuos mientras la tercera se realiza por el grupo.

La prueba de compatibilidad inconsciente rechaza las ideas tan automático, inconsciente y rápidamente, que hace que estas ideas sean difícilmente recordadas en el nivel consciente; el criterio aplicado para el rechazo, en este nivel, es vago y amplio, poco fino, que hace a los individuos menos integrados en la cultura de la organización y los más exitosos, los más vulnerables a este tipo de rechazo inconsciente.

La segunda etapa, la prueba de compatibilidad consciente, se aplica a las ideas supervivientes del nivel inconsciente. Las imágenes personales de cada individuo y su interpretación de las imágenes del grupo funcionan como criterios para tamizar las ideas que el individuo considera suficientemente buenas para compartir con el resto del grupo. Durante esta etapa pueden ser reprimidas ideas que el individuo considera buenas para la organización, pero al mismo tiempo son consideradas incompatibles con las imágenes percibidas del resto de miembros del grupo, y por temor no son compartidas. La etapa final es la prueba más fuerte y consiste en la evaluación conjunta por el grupo de la compatibilidad de las ideas sugeridas respecto a la imagen del grupo (intersección de las imágenes individuales).

Figura 2.1. Relaciones entre las imágenes y la toma de decisiones según describe la teoría imagen (adaptada de Weatherly & Beach, 1996).





Las ideas que no son nunca consideradas debido al tamizado constituyen un coste de las culturas unificadas, que es función del grado de unificación de la cultura de la organización y del grado en que la organización necesita ideas innovadoras. Cuanto más unificada es la cultura, más ideas serán bloqueadas y perdidas; si la organización afronta un entorno cambiante o una dura competencia, esta pérdida de ideas puede ser crítica para la organización. En concreto, el coste de ineficacia y perjuicio de pérdida de ideas en la prueba de compatibilidad se centra en las ideas que son rechazadas por incompatibles, pero que serían aprovechables. No debe perderse de vista que la función de la prueba de compatibilidad es facilitar la tarea de escrutinio de ideas para tomar la mejor decisión, y esta función es altamente efectiva en condiciones de cultura de la organización muy unificada y entornos estables, pero cuando el entorno se hace inestable y más exigente para la organización, el número de ideas compatibles decrece, pero aumenta el número de ideas incompatibles, pero provechosas, a las cuales debe prestarse mayor atención.

Walsh (1996) sugiere la técnica de los sistemas de apoyo grupal (SAG) para evitar el efecto de bloqueo de la prueba de compatibilidad en culturas unificadas y ayudar a las ideas a sobrevivir a esta represión cultural. Los SAG consisten en entornos informatizados que permiten desarrollar reuniones cooperativas para mejorar la creación de ideas y reducir el rechazo prematuro de una idea en las etapas de la prueba de compatibilidad. Las bases de la técnica son el anonimato y la tormenta de ideas electrónica, facilitadas por una tecnología informática, que permite a los participantes "hablar" electrónicamente al mismo tiempo (entrada paralela) sin perderse lo que otros están diciendo simultáneamente (visión de ideas), y eliminando un bloqueo habitual en las reuniones tradicionales cara a cara. La gente se comporta de una manera socialmente inaceptable gracias al anonimato, produciendo mayor número de ideas, que pueden servir de estímulo a nuevas y creativas ideas. Por otro lado, cada persona recibe instantáneamente las ideas generadas por los demás (visión de ideas), ampliando sus propias percepciones de compatibilidad y su originalidad, proponiendo nuevas ideas, dentro de las imágenes ampliadas por otros participantes. Con este método se elimina la presión de conformidad de los otros, cuando no se tienen las mismas ideas (relajación de ligaduras), y se expande la percepción de la compatibilidad del grupo (libertad de expresión), con lo que se mejoran los procesos de compatibilidad de la etapa primera de inconsciencia. El anonimato y la visión de ideas permiten superar los efectos de bloque o de la segunda etapa de consciencia, y el anonimato permite discutir las ideas por su valor real, separado de la persona que la propuso o de quienes la critican. La interacción entre anonimato y visión de ideas incrementan la producción de ideas esperable sólo del uso de la entrada paralela.

## **TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN**

La colaboración entre el claustro se opone a la competencia individual por la promoción, el salario o el estatus y para comprender como ocurre esto es necesario analizar la estructura de

la organización en la escuela, cada vez más estratificada, y la cultura de la organización, es decir, las normas de la colegialidad y la comunicación.

Tradicionalmente la jerarquía de poder de las escuelas ha estado centrada en la figura del director, a las que se han ido añadiendo el jefe de estudios, secretario y otra serie de cargos intermedios como coordinadores de ciclo o etapa, jefes de estudios adjuntos, etc. El director eficaz es aquel que tiene clara la visión de la escuela y la transforma en objetivos y expectativas de los profesores de modo que existe una cierta identificación entre la visión del director y la colaboración de los profesores: del balance relativo entre ambas posiciones surge una nueva dinámica de poder y liderazgo en la escuela.

El discurso de directores y profesores aceptaba la importancia de la colaboración, pero no existía unanimidad en la extensión y producción de la colaboración:

- Un sentido primario de la colaboración es que el discurso oficial es formado en una decisión conjunta (en realidad suele ser el director o el líder quien lo impone) con la impresión de consenso; esta metodología tiene ventajas para el director (no se le piden explicaciones por los fallos o deficiencias o detalles mejorables y asegura el control indirecto del claustro) y para el profesorado (se respeta su autonomía).
- La mayoría de profesores hablaban de colaboración sobre temas de rutina organizativos, pero no de temas didácticos y de gestión del aula. La autonomía de los profesores se enfatizaba como razón para esta falta de discusión.
- Aplicar medidas globales en la escuela se tradujo en acordar normas de disciplina.
- Los directores dan por supuesto que existen ideas compartidas por el claustro, pero el estudio, en lugar de consenso, cohesión y colaboración, constató una amplia variabilidad en las prácticas de aula de los profesores, diferencias y fragmentación.
- Todas las escuelas asumen un discurso del etos (normas) y cultura propias, pero en la mayoría existe una gran distancia entre el discurso y la realidad.
- La antigüedad en el centro confiere a ciertos profesores un liderazgo que permite sabotear los cambios con los que no están de acuerdo.
- Pseudocolaboración: la toma de decisiones en realidad es sólo un refrendo de una decisión previamente tomada por el director.
- Los directores afirman la existencia de un alto consenso entre el claustro en temas didácticos (aula) y que ésta es resultado de la colaboración, pero en algunas escuelas se evidenciaba la ausencia de este consenso.
- Todos los directores se consideran muy capaces de seleccionar el profesorado: sin embargo, los procesos de selección eran intuitivos y didácticamente superficiales (de nuevo confiando en la autonomía y profesionalidad, supuestas, del profesorado).
- Pragmatismo: las destrezas técnicas (especialmente aquellas que funcionan en la práctica) son enfatizadas y son las que se comparten entre el claustro, por encima del conocimiento didáctico.
- Medidas para favorecer la colaboración: entrar en las clases de otros profesores, asignar un tutor a los profesores nuevos, reuniones y seminarios de claustro de perfeccionamiento, equipo de gestión de la colaboración (equivalente de la CCP ?).

Una interpretación muy superficial y extendida de la colaboración en las escuelas se limita a tomar decisiones conjuntas, impulsadas por el director y que conforman el discurso oficial de cada escuela. La tendencia es llegar a un consenso sobre generalidades, que no requieren explicaciones, que no revelan huecos, cuyos detalles no pueden ser desafiados y el control indirecto se mantiene. Los posibles defectos del discurso oficial de la escuela se justifican, además de por el consenso, por la autonomía del profesorado; la autonomía es la expresión

profesional de la doctrina del individualismo, muy valorada por los profesores, pero que encierra también dos grandes amenazas para la individualidad de cada profesor:

1. El fracaso de la escuela donde el profesorado tiene autonomía es un fracaso de cada profesor (profesorado malo y bueno, etc.).
2. La autonomía es una "cómoda ilusión" que sirve para aislar y fragmentar el claustro, y protege eficazmente el discurso oficial (al director) contra los cambios (Ball, 1987).

El diseño de la política escolar es una responsabilidad del claustro, pero cuando se da lugar a lo que se ha denominado pseudoparticipación. En realidad es el director el que decide esta política, que se valida mediante procesos ulteriores de consenso, toma de decisiones conjunta, pero con los inconvenientes de estos procesos que se han señalado antes (individualismo, autonomía, falta de debate, ...) que dejan muchos aspectos en la ambigüedad de la pseudocolaboración.

Cuando el diseño de la política de la escuela se enfoca sobre compartir los significados mediante una metodología de puertas abiertas, se requiere atender los aspectos organizativos y culturales, pero el papel del director es más claro y robusto y la estructura interna estratificada se aprovecha para mejorar la calidad de la enseñanza en todos los aspectos escolares; sin embargo, no se garantizan los islotes de autonomía, antes al contrario, la colaboración puede requerir del profesorado cambios en sus desarrollo y prácticas, si quieren mantener su cohesión como grupo.

### **La toma de decisiones participativa en educación**

La toma de decisiones participativa (PDM) es una forma de organización educativa donde se llega a las decisiones como actividades para realizarse por quienes tienen que ejecutar las decisiones (Lowin, 1968). La extensión en la que los subordinados son consultados e implicados en la toma de decisiones es un aspecto fundamental de la participación (Melcher, 1976). Sorensen & Baum (1977) consideran que las instituciones académicas son excepcionales, debido a su naturaleza especial, de modo que la extrapolación de los resultados sobre participación en la toma de decisiones a ellas debe hacerse con precaución, pues en algunos casos, puede ser puramente especulativa.

Como otros muchos constructos de las ciencias sociales, la participación es un concepto multifacético y difícil de definir. Colaboración en la toma de decisiones es compartir las visiones personales de las situaciones de aula, y extenderse a los fundamentos, los principios o la ética de la práctica (Fullan & Hargreaves, 1991). Colaboración y participación es algo más que hablar o trabajar juntos; es necesario hablar y trabajar juntos, pero de cierta manera. Schneider (1985) considera que la participación es bidimensional, abarcando la instrucción de aula y los temas generales de la escuela. Mohrman, Cooke & Mohrman (1978) derivan tres factores: técnico, gestión y negociaciones. Bacharach, Bamberger, Conley & Bauer (1990) proponen cuatro dimensiones: operacional-personal (núcleo técnico), operacional-organizativo (evaluación y desarrollo), estratégico-organizativo (asignación de recursos) y estratégico-personal (distribución de recursos humanos). Taylor & Bogotch (1994), aplicando el cuestionario de 19 ítems de Bacharach, Bauer y Shedd (1986) siguiendo el procedimiento de puntuación sugerido por Alutto & Belasco (1972) - participación real, deseada y discrepancia - encuentran cuatro factores que explican el 57% de la varianza que denominan tecnología asociada, gestión, materiales instructivos y tecnología básica.

Dachler & Wilpert (1978) sintetizaron en cuatro dimensiones su revisión de 135 estudios sobre participación en la toma de decisiones:



Dimensión 1. Teorías sociales sobre el diseño de participación en la toma de decisiones (eficiencia, humanista, democrática y socialista).

Dimensión 2. Propiedades de los sistemas para la participación: ordenada/voluntaria, formal/informal, directa/indirecta, accesibilidad a la decisión, atributos de la decisión (contenido, importancia y complejidad), y rango social dentro de la organización.

Dimensión 3. Características contextuales: sociedad, otras organizaciones en interacción, características principales de la organización y naturaleza de los grupos e individuos dentro de la organización.

Dimensión 4. Resultante de las dimensiones anteriores.

La colaboración entre los profesores ha sido enfatizada en el discurso de la reforma educativa, aunque es más fácil hablar de ella como idea que conseguirla en la práctica. Dada la aparente sencillez del término colaboración, parece fácil suponer que todo el mundo entiende lo que significa y que significa lo mismo para todo el mundo; es más, como ocurre con otros conceptos didácticos extrautilizados (educación centrada en el alumno, atención a la diversidad o aprendizaje constructivo) se da por supuesto que son algo bueno sin siquiera definir con precisión su alcance. Por ello no es extraño que, a partir de un estudio en seis escuelas primarias, Corrie (1995) concluya que la mayor parte de las dificultades para conseguir la colaboración residen en la diferente interpretación del concepto; en cinco escuelas colaboración se hizo sinónimo de participación en un plan de formación, pseudocolaboración que permitió al director librarse de problemas y retos y al claustro protegerse contra los cambios; en la sexta escuela colaboración significaba compartir significados entre el claustro, de modo que el director fue responsable de crear un sistema de hablar para lograr compartir significados.

Las motivaciones de los subordinados para participar constituyen otro aspecto esencial de la participación; entre las más importantes se encuentran:

- Satisfacer necesidades del yo, como autonomía, poder, autorealización.
- Incentivos económicos.
- Enriquecimiento del trabajo (aplicación, significatividad, etc.).

Las ventajas de la participación en la toma de decisiones para la dirección de un centro educativo parecen claras:

- Mejora de la calidad de las decisiones organizativas.
- Presión social sobre los trabajadores para no renunciar.
- Aumento de la productividad mediante la internalización de los objetivos.
- Mayor presión de los subordinados para tener en cuenta todos los efectos de las decisiones.

La investigación observacional en participación en la toma de decisiones puede comprometer seriamente el valor de los datos obtenidos según el método de investigación, aunque los datos siempre son sugerentes. Algunos estudios cuestionan la mejora de la productividad por la participación en la toma de decisiones, pareciendo que este resultado puede ser más bien consecuencia del establecimiento de metas (Melcher, 1976).

No obstante, existen diferentes escuelas o tendencias sobre la participación en la toma de decisiones (Greenberg, 1975):

\*Escuela de dirección: los objetivos son productividad, eficiencia y ganancias, y las razones son experiencia más que humanidad.

\*Escuela de Psicología Humanista: objetivos enriquecimiento del trabajo, participación en decisiones, ética y desarrollo saludable del individuo.

\*Teoría democrática. la democracia se construye en la práctica con la participación directa.

\*Socialista: objetivo educar a la clase trabajadora en una conciencia anticapitalista y revolucionaria.

La implicación y la satisfacción en el trabajo han sido relacionadas con la participación en la toma de decisiones. Implicación en el trabajo es una orientación de valores del trabajador positiva hacia el trabajo por su contribución al estatus y a la satisfacción vital. La satisfacción en el trabajo es una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por la persona hacia su situación de trabajo. Estas actitudes pueden ir referidas hacia el trabajo en general o hacia facetas específicas del mismo (Bravo, Peiró & Rodríguez, 1996). Mitchell (1979) reconoce la asociación entre participación e implicación en el trabajo y establecimiento de metas, tanto como con la toma de decisiones. Aunque no existe ninguna relación evidente entre ejecución y satisfacción laboral.

### **Efectos de la participación en la toma de decisiones**

Gran parte de la literatura sobre satisfacción en el trabajo arguye que existe una relación positiva con la participación, esto es la participación hace de la enseñanza un trabajo más satisfactorio para los profesores. Sin embargo, la evidencia empírica está lejos de respaldar esta aseveración, pues hay estudios que no lo encuentran así, y los que la confirman encuentran correlaciones débiles. En conclusión, la relación real entre participación y satisfacción permanece desconocida (Imber & Neidt, 1990).

Taylor & Bogotch (1994), aplican el Job Descriptive Index (Smith, Kendall & Hullin, 1969) para medir los sentimientos del trabajador (profesorado) sobre su trabajo (enseñanza), cuestionario estructurado en seis subescalas: Trabajo, Paga, Oportunidades de promoción, Supervisión, Compañeros y Trabajo en general. Estos autores encuentran que las correlaciones entre las dimensiones de participación y de satisfacción en el trabajo son mayoritariamente positivas, algunas significativas, pero muy débiles, con interesantes aspectos particulares. Confirman un patrón repetido en otros estudios según el cual la básica dimensión de tecnología (qué y como enseñar) correlaciona menos intensamente que las dimensiones de tecnología asociada y gestión y que puede verse como potencialmente perturbador para la aplicación de reformas; los profesores perciben sus esfuerzos dentro del aula menos centrales para su satisfacción que su implicación en actividades de fuera del aula. La correlación más alta se da entre la dimensión de tecnología asociada y la satisfacción con la promoción, pero es nula con los otros aspectos de su participación, lo que sugiere que los profesores perciben su trabajo habitual con los estudiantes poco relacionado con su promoción en la carrera; la promoción de los profesores implica dejar el aula, con lo que debería reivindicarse el trabajo bien hecho con al alumnado como fuente básica de promoción. de estos resultados parece deducirse dos conclusiones muy claras:

1. El trabajo dentro del aula y su mejora está muy devaluado en la consideración de los profesores, respecto a otras actividades fuera del aula y
2. La promoción percibida por los profesores pasa por dejar el aula. La satisfacción de los profesores con sus compañeros no está relacionada con ninguna dimensión de la participación en la toma de decisiones, lo cual resulta muy sorprendente si la participación en la toma de decisiones debe fomentar los contactos y mejorar las relaciones entre compañeros.

La relación entre participación y la asistencia al trabajo (o bajas laborales) no ha sido muy estudiada, existiendo argumentos en favor y en contra de una positiva relación. A favor de una positiva relación entre participación y asistencia en trabajos industriales se sugiere que el trabajo resulta más significativo, motivador y satisfactorio (Hackman & Lawler, 1971); en trabajos muy interdependientes, las ausencias suponen una sobrecarga de trabajo para el resto del

equipo y se crea una presión adicional para no faltar. Inversamente, el trabajo en equipo produce una anomía sobre la contribución y eficacia personales, de modo que se crea una incertidumbre y ambigüedad sobre la relación entre el esfuerzo personal y resultados que supone un menor incentivo para asistir (Bridges, 1980). Los estudios sobre escuelas eficaces y los procesos de reforma encuentran una relación positiva entre participación y asistencia, pero como en otros casos, debería demostrarse la ausencia de esta relación en las escuelas no eficaces.

Aunque los efectos de la participación sobre la satisfacción y la asistencia al trabajo de los profesores, son importantes, los efectos sobre los estudiantes deberían ser una propiedad básica también de la participación, en particular los que se refieren al rendimiento escolar, la conducta y la asistencia. Existen algunos estudios (ver Taylor, & Bogotch 1994, pp. 304-305) que encuentran una relación positiva entre la ejecución de los estudiantes y la mayor participación. Estos mismos autores no encuentran correlaciones significativas entre participación en la toma de decisiones y resultados del alumnado, con la excepción de la dimensión de tecnología básica y la asistencia del alumnado, que sugiere la obvia explicación que la mejora de los aspectos básicos de la tecnología didáctica del aula promueve un mayor interés del alumnado y, en consecuencia, una mayor asistencia a clase.

Por otra parte la teoría del establecimiento de metas afirma que cuanto más específicas y concretas son las metas existe mayor probabilidad de esforzarse más. Pero no se han observado diferencias entre la situación de metas asignadas o participadas.

Locke & Schweiger (1979) fundamentan la importancia de la participación en la toma de decisiones sobre bases prácticas:

- Beneficios directos: eficiencia productiva (mayor producción, mejor calidad de decisiones y productos, reducción de costes).
- Beneficios indirectos: aumento de moral en los trabajadores y satisfacción en el trabajo (menores ausencias y retrasos, menos conflictos interpersonales), aumento de la información, conocimiento y creatividad, menor resistencia al cambio, establecimiento de metas más altas, y mayor aceptación y compromiso con las decisiones o metas.

Estos resultados parecen válidos para trabajadores sin cualificar, pero en organizaciones donde están implicados profesionales la participación no es apreciada especialmente y esto es particularmente importante para la educación, puesto que el profesorado se puede considerar personal profesional y la educación relacionada principalmente con la implicación de los profesores en las decisiones de la organización. Estos autores concluyen que todavía es necesario trabajar mucho para aclarar las condiciones bajo las cuales la participación en la toma de decisiones funciona.

### **Evaluación y toma de decisiones**

La reducción de los márgenes de incertidumbre es un objetivo perenne en los procesos de toma de decisiones, y una mayor información suele considerarse el antídoto adecuado contra la incertidumbre. En los ámbitos educativos suele existir gran cantidad de información en circulación, a disposición de los profesores, pero el problema de utilizar y aplicar la información es su difusión y su adecuación a las decisiones que se deben tomar. En particular, el problema de la contextualización de la información en educación es universal. Por un lado, los profesores suelen disponer de mucha información general, pero ésta es una información poco contextualizada, es decir, que la validez de su aplicación a los centros educativos concretos puede ser más que dudosa. Por otro lado, la información contextualizada y referida a los aspectos

específicos y a los centros concretos, aunque se dispone de ella, adolece de falta de estudio y análisis, por las implicaciones inmediatas de juicio y de autocrítica que tiene para los propios profesores protagonistas, que suelen diferir u obviar cualquier análisis potencialmente lesivo para ellos mismos. En suma, la toma de decisiones en educación podría disponer de una gran cantidad de información de primera mano para utilizarse formativamente, esto es, en la mejora de los procesos y resultados educativos, pero los sesgos en el tratamiento de la información sensible para las personas actúan limitando los potenciales beneficios de esta información.

La utilización de la evaluación de los resultados educativos de los estudiantes es una información crucial para la toma de decisiones institucional, en general, y para la toma de decisiones de promoción y titulación, en particular. Las autoridades educativas suelen manejar esta información obligados por la necesidad de rendir cuentas ante los clientes o los administrados, pero esta es una función muy restringida; una concepción más amplia del uso de esta información es suministrar información para la toma de decisiones institucional de carácter formativo (Gray & Diamond, 1989).

En relación con la evaluación de resultados del alumnado, los estudios temáticos discuten el significado exacto que tiene este término. En general, resulta obvio que la evaluación es un concepto más amplio que la simple evaluación de resultados, y ésta suele identificarse, principalmente, con la valoración de lo que aprende el alumnado. Con todo, Stufflebeam y Webster (1981) distinguen tres interpretaciones básicas de los estudios de evaluación, según la orientación política, de preguntas o de valores adoptada. Estos autores consideran la evaluación política una falsa evaluación y la declaran inválida, concediendo atención e importancia a las otras dos orientaciones.

La evaluación orientada a preguntas comprende los estudios basados en la verificación del logro de los objetivos propuestos, los estudios de rendición de cuentas basados en criterios externos de calidad sobre el sistema, los estudios de investigación experimental, los programas de comprobación y los sistemas de información para la gestión.

La categoría orientada a los valores comprende los estudios de acreditación/certificación (verificación de cumplimiento de los estándares fijados por personas, programas o instituciones), estudios para las decisiones curriculares e instructivas, los estudios de política educativa, y los estudios orientados al consumidor o al cliente.

La evaluación de resultados del alumnado puede participar de muchas de estas orientaciones dependiendo de los objetivos fijados para ella o la intención con que se procesa o presenta la información evaluativa; por un lado, la información adquirida es útil para la toma de decisiones sobre promoción y titulación, y por otro, resulta obvio que la propia toma de decisiones, por su propia finalidad legal, cae en el apartado de evaluación para la acreditación y certificación.

Los procesos de toma de decisiones no son nunca enteramente racionales porque no se dispone nunca de toda la información completa y por la incapacidad humana para considerar todas las posibles alternativas y consecuencias. Sin embargo, estos dos factores no agotan, desgraciadamente, todos los factores que limitan la racionalidad de la toma de decisiones, sino que hay que añadir variables como la cultura institucional que desarrolla métodos formales, colegiales o burocráticos que se oponen a la racionalidad. En suma, la toma de decisiones es siempre un proceso cuya racionalidad está limitada, de modo que desde la perspectiva de la racionalidad se puede considerar que los procesos de toma de decisiones varían en un continuo entre la racionalidad absoluta (ideal Weberiano de la actuación burocrática) y, en el otro extremo

el azar absoluto; entre ambos extremos, el modelo de Simon (1993) estaría en un punto intermedio del continuo, más cerca de la racionalidad, mientras que los modelos participativos estarían más cerca del polo del azar, según Elford (1996).

Anteriormente se han analizado someramente las causas que disminuyen la racionalidad de las decisiones en el nivel puramente personal (sesgos, etc.); sin embargo, en el seno de las organizaciones surgen barreras específicas generadas por el propio tipo de organización que dificultan el uso de la información, básica para la toma de decisiones, y en consecuencia, a la larga, resultan barreras en la racionalidad de la toma de decisiones. MacLaughlin y MacLaughlin (1989) han propuesto un marco para el análisis de las barreras organizativas que dificultan el uso eficaz de la información en las organizaciones basado en los tres niveles clásicos de la actividad directiva:

- \* planificación estratégica (determinación de los objetivos y planes de la organización),
- \* control de la gestión (asignación de recursos para alcanzar los objetivos) y
- \* control operativo (seguimiento de la realización de los procesos de la organización).

Por otro lado, sugieren que la circulación de información en una organización implica cinco actividades:

- \* selección: determinar qué datos se deben recoger,
- \* captura: método de recolección y almacenamiento de la información,
- \* manipulación: métodos de análisis y recomposición de los datos,
- \* distribución: modo de presentación de la información, y
- \* influencia: determinación del valor de la información.

Cada tipo de actividad de gestión, debido a su diferente naturaleza y necesidades, proyecta unos requerimientos sobre la información muy distintos, de modo que combinando las tres actividades de gestión con las actividades de apoyo a la información obtienen una matriz de quince posiciones, a cada una de las cuales le asignan una barrera que se opone al uso eficaz de la información en la toma de decisiones de la organización.

En el nivel estratégico, la falta de claridad de los objetivos de la organización es una limitación crucial sobre la selección de la información; esta circunstancia se produce especialmente cuando existen cambios de liderazgo en la organización. En la manipulación de la información, el uso de marcos de referencia inapropiados o incompatibles son un problema a la hora de interpretar correctamente la información, especialmente en lo que se refiere a la información causal; como es sabido, la información evaluativa no suele aportar información causal quedando libre la interpretación de los usuarios. El rechazo estructural es una etiqueta para abarcar todas aquellas formas en las cuales la información se limita o, incluso, se elimina de los procesos de decisión en el momento de informar; por ejemplo, si en la mente del decisor se percibe incompetencia en el informador, inadecuación de las medidas realizadas o se dispone de información o interpretación alternativas, la aceptación y utilización de la información se recorta y disminuye. La aceptabilidad de la información está influida por su potencial conflicto con las intenciones o valores de los decisores, de modo que información válida y fiable inutiliza o se convierte en inaceptable.

Tabla . Un marco de referencia para clasificar las barreras sobre el uso eficaz de la información en los procesos de toma de decisión de las organizaciones.

ACTIVIDADES DE INFORMACIÓN	ACTIVIDADES DE GESTIÓN		
	Planificación estratégica	Control de gestión	Control operativo
Selección	Cambiar los objetivos	los Agujeros de información	de Medidas inadecuadas
Captura	Dirección y política	Competención entre departamentos	Tecnologías y estándares
Manipulación	Inadecuado marco de referencia	Desajuste entre las necesidades de usuarios y analistas	Falta de destrezas técnicas y recursos
Distribución	Rechazo estructural	Recelo ante la tecnología	Inadecuado ritmo temporal
Influencia	Intenciones conflictivas	Usos no éticos	Impotencia

Otros autores (Sell, 1989) todavía sugieren algunas otras limitaciones en el uso de la información en los procesos de toma de decisión de las organizaciones:

- \* Las evaluaciones para obtener la información carecen de la constancia y pericia necesarias para mantener un programa a largo plazo.
- \* Percepción de un desequilibrio entre costes y beneficios de la obtención de información mediante la evaluación, tanto en términos económicos como humanos y organizativos.
- \* El círculo vicioso que se genera en la obtención de apoyos externos, normalmente condicionados a una buena gestión, que a su vez, puede necesitar estos apoyos.
- \* La información de evaluación puede ser usada como arma por facciones rivales en el interior de la organización.
- \* La continua información puede generar un estado de cambio permanente, que puede ser percibido por los individuos como un estresor negativo e importante en el trabajo, potencial bloqueador de la información y su uso apropiado.

La información evaluativa suele ser usada en la toma de decisiones de cuatro formas diferentes, según Ewell (1989):

1) Identificar áreas de problemas. La evaluación de discrepancia, como la evaluación basada en objetivos propuesta por Stufflebeam, se basa en la idea de conocer el grado en que una institución está alejada de sus objetivos planificados. Los indicadores educativos son la forma más evidente de aplicación de la información para identificar áreas problemáticas, ya que facilitan la identificación y atención a las áreas más críticas.

2) Desarrollar un contexto para la toma de decisiones. La investigación y la información puede ser usada para examinar el entorno, es decir, para identificar los efectos potenciales de una decisión sobre la organización y los eventuales límites globales impuestos por la institución. La

información permite a los decisores conocer las tendencias y el cambio de dirección en la ejecución, positiva o negativa; la identificación de tendencias es un aspecto del examen del entorno que puede guiar la toma de decisiones.

3) Llegar a conclusiones en los procesos de toma de decisiones. Los procesos de toma de decisiones suelen caracterizarse por mezclar valores y hechos, lo cual alarga y hace difícil la decisión; en ocasiones, la toma de decisiones se realiza en seguida, y después se buscan justificaciones o verificaciones; la información ayuda a dar confianza, y por tanto, induce a llegar a conclusiones y a cerrar los procesos dialécticos de toma de decisiones.

4) Promover o vender una decisión. En ámbitos políticos y de relaciones públicas, sobre todo, la información puede usarse para convencer a otros de la validez o adecuación de una decisión, en lo que Stufflebeam había denominado los usos políticos de la información evaluativa. Este uso manipulador de la información debe diferenciarse del uso de la información como apoyo en la toma de decisiones.

El uso de la información en las organizaciones viene afectado por las características de cuatro factores fundamentales y sus interacciones respectivas:

1) Características de la organización: estructura de poder, cultura organizativa y estructura de comunicaciones. Aunque tengan una estructura formal, las instituciones educativas suelen tener una estructura de poder difusa, extendida en diversas capas de burocracia y condicionada por las tradiciones de independencia y estas características condicionan la naturaleza de las decisiones y del flujo de información. La cultura organizativa gira en torno a los incentivos que operan sobre la necesidad de la información para la toma de decisiones. Un factor clave de la cultura de las organizaciones es la apertura al cambio, otro es la necesidad que la información manejada afecte significativamente a la ejecución de las personas y finalmente, que las aplicaciones de la información sean apoyadas por los líderes de la institución para mejorarlas, creando una cultura de experimentación, cooperación y colaboración aceptable para la institución. La estructura de las comunicaciones para la circulación de la información en las instituciones tiene muchos defectos. El personal actúa sobre la información que comunica, modificándola, y en muchos casos sin crear lazos de implicación directa entre la información y las decisiones (Ewell, 1989).

2) Características de la información: contenido y medio de comunicación. El contenido de la información debe ser flexible y manejado con discreción. La flexibilidad de la información requiere que responda a diversos criterios, sea recogida de múltiples fuentes y por múltiples métodos. La discreción debe proyectarse, especialmente, sobre los resultados negativos, para aceptar sus consecuencias más directas. El medio de comunicación de la información debe poner especial atención al instrumento y formato de presentación, siempre en función de la finalidad a que se destina. En particular debe tenerse presente el nivel de decisiones que deben tomarse, el estadio del proceso de toma de decisiones, los temas más cruciales a decidir y el grado de completitud de los datos (Ewell, 1989).

3) Características del decisor. En las instituciones educativas, los decisores (normalmente profesores) suelen tener muy diferentes estilos cognitivos, antecedentes, preparación y especialmente, diferentes nociones epistemológicas (Ewell, 1989). Desde estas diferencias en preferencias de los decisores, resulta clave la utilidad de la información para ellos, de modo que la concisión, la inteligibilidad y la adecuación temporal de la información son aspectos claves para ajustarse al estilo, sofisticación y posición de los decisores a quienes va dirigida. Por ello,

puede ser útil que algunos decisores estén implicados, desde el principio, en la gestión y preparación de la información (Sell, 1989).

4) Características del investigador. El investigador, en este contexto, es la persona encargada de gestionar la información necesaria para la toma de decisiones. Evidentemente, debe ser una persona competente para la tarea de seleccionar, recoger y evaluar la información que trata, imparcial, sensible y fiable, lo cual supone, por ejemplo, una buena capacidad de relación interpersonal, un estilo cercano, cualidades todas que se resumen en la credibilidad ante su auditorio.

En resumen, la información sobre el grado de relación entre el rendimiento real de los estudiantes y el rendimiento planeado, teniendo en cuenta las limitaciones del uso de la información y los factores que influyen sobre la información, es central y útil para una más eficaz utilización de la información en la toma de decisiones (Elford, 1996).

Hoy día, la tendencia internacional en los movimientos de reestructuración de los sistemas educativos ha significado dejar en manos de los centros escolares más decisiones educativas, tanto curriculares como organizativas. Esta línea reemplaza la planificación, control y supervisión centralizadas de la educación, por un sistema descentralizado, donde la administración del centro escolar está basado en parámetros centrado en la escuela, el entorno del lugar y las características locales. La descentralización devuelve autoridad y decisiones a las escuelas individuales y ello podría aumentar la capacidad profesional de los profesores, pero los procesos de colaboración se enfrentan a una demanda opuesta, como es la competencia con los colegas respecto a promoción, salario, estatus, etc. a consecuencia de la estratificación de los puestos en las escuela y las decisiones basadas en la capacidad de los profesores individuales.

Subyaciendo a esta tendencia reorganizativa está el objetivo de estimular el trabajo colaborativo en grupos de los profesores, en el supuesto no cuestionado que la colaboración es positiva para el proceso de asignación de responsabilidades en el nivel local de cada centro escolar. Los aspectos positivos de la colaboración pueden entenderse en el sentido elemental resumido en el dicho que dos pares de ojos ven más que uno, ya que las decisiones adoptadas después de las aportaciones pluralistas provenientes de diversas personas y grupos parece que deberían ser mejores que las tomadas por una persona o grupo lejano. Además, Shulman (1989) ha sugerido que las virtudes de la colaboración en equipo van más allá de la simples ventajas que se pueden deducir de la suma de las partes, apareciendo cualidades emergentes vedadas al individualismo tales como la mejora de la moral, la satisfacción, la autoestima y el crecimiento profesional individuales, la potenciación del profesor, la reflexión crítica y el compromiso con la mejora continua. Pero no sólo las ventajas potenciales de la colaboración en equipo revierten en el plano personal, sino que también tiene importantes consecuencias positivas para la organización (el centro escolar o el sistema educativo), tales como el refuerzo de la identidad grupal y social, la facilitación del cambio, social e individual (actitudes y valores de sus miembros) la cohesión del equipo, la mejora de la comunicación, y en general, la facilitación del trabajo cooperativo. Sin embargo, no conviene olvidar que los grupos, además de las ventajas aludidas crean a su vez conflictos, que pueden representar problemas no desdeñables para la organización ya que podrían también impedir alcanzar las metas para las que fueron creados; entre estos problemas podrían estar la creación de disonancias, la excesiva tendencia a la uniformidad que podría ahogar la personalidad, ser foco de conflictos, antagonismos e inestabilidad, favorecer la despersonalización, provocar agotamiento y desgaste excesivo por el tiempo excesivo dedicado a las reuniones, etc.



La cuestión fundamental estriba en verificar esta suposición de sentido común en la práctica, esto es, que la descentralización colaborativa en la escuela es beneficiosa para la enseñanza, o dicho de otra manera, que las ventajas positivas para la escuela compensan los posibles inconvenientes a salvar. Sobre la historia de la escuela pesa como una losa histórica la tradicional inercia que bajo la capa de cambiar algo, lo esencial sigue manteniéndose intocable, de modo que debería verificarse si estos procesos de asunción de responsabilidades en grupo suponen una mejora real a través de la colaboración o pueden quedar en una mera formalidad externa, que, cubriendo las apariencias de colaboración puede llegar a seguir amparando y ocultando el individualismo más sibilino.

Parece que esta negativa situación puede ser favorecida porque los beneficios de una cultura de colaboración en grupo en la escuela sólo están asociadas a determinadas formas de actividades colaborativas, pero no a otras (Hargreaves, 1991; Little, 1990). Todas estas consideraciones evidencian la complejidad de los procesos de colaboración en equipo y la necesidad de ser escépticos a la hora de creer que los beneficios para profesores y alumnos son una consecuencia automática de la implantación de una serie de procesos colaborativos en la escuela.

Los procesos de colaboración en equipo entre profesores son difíciles de llevar a cabo, especialmente cuando existe una cultura de enseñanza basada en el individualismo, pero también porque requieren apoyo y ayuda. El trabajo en grupo o equipo de los profesores requiere que estos dispongan del tiempo necesario para reunirse; sin embargo, este asunto, aparentemente baladí, es estorbado en la vida diaria de una escuela por numerosos factores como la falta de tiempo, las interrupciones causadas para atender contingencias importantes, la naturaleza flotante de la pertenencia al grupo, la falta de familiaridad del profesorado con los procesos de colaboración para la toma de decisiones, la falta de recursos de asistencia a los profesores, y sobre todo, por la cultura individualista de la enseñanza. La manifiesta persistencia de una cultura individualista en la escuela, que ha servido para etiquetar a los profesores como resistentes al cambio, (Margolis, 1991) no es una responsabilidad inherente o un defecto de los profesores, sino en buena medida una consecuencia estructural de la organización y configuración del trabajo docente. La naturaleza solitaria de la mayoría de las tareas de la enseñanza, la configuración arquitectónica de las instalaciones escolares, las limitaciones y restricciones de tiempo disponible, y en general, las normas organizativas escolares muy centradas en el trabajo hecho en el aula requieren una dedicación principalmente privada e individual. Johnstone, S. & Hedemann, M. (1994) consideran que aún suministrando recursos (tiempo, apoyo, formación...) tampoco se pueden garantizar los procesos colaborativos debido a la profundidad de la cultura de individualismo y aislamiento en la enseñanza, según la cual los profesores ven su propio trabajo limitado a la instrucción realizada entre las cuatro paredes de su aula. Esta visión impide cualquier proceso de colaboración para abarcar cuestiones más amplias, pero también impide la simple consideración de las prácticas de aula asumidas por los profesores, por lo que supondría de penetrar en la privacidad del aula; para evitarlo, se colabora en normas y reglas de disciplina.

En la práctica educativa, los temas del individualismo y aislamiento en las escuelas se manifiestan en cuestiones bien concretas, que actúan como barreras contra una cultura de colaboración a nivel global de la escuela, como las siguientes (Johnstone & Hedemann, 1994):

- Dificultad de los profesores de saltar de la responsabilidad de su aula a comprender y abordar los problemas que afectan a la escuela. En lo que se refiere al aula los planes de gestión tienden a mantenerse restringidos y reservados y a evitar evaluar su efectividad.

- No se aprecia una tendencia a compartir y contrastar entre los profesores sus propios planes de aula para aprender y mejorar a partir de las experiencias de otros; por el contrario, se aprovechan las reuniones para reforzar y reiterar el carácter semiprivado de la actuación en el aula.

- Existe una gran disposición a discutir las estrategias y normas generales de la escuela, pero manteniéndolas siempre en un punto focal neutro respecto a los profesores y sus prácticas en el aula, evitando las implicaciones sobre los cambios en estos dos niveles.

- Aunque se planteen los temas de aula, suelen resultar aplazados, y cuando se abordan, se manifiesta una cierta incapacidad para afrontarlos desde una perspectiva proactiva, sino que revierten en enfoques reactivos tales como estrategias y normas de disciplina para atajar problemas urgentes y visibles.

- El apoyo de los compañeros se ve más desde la perspectiva de la enseñanza experto-novicio que como profesores iguales trabajando colaborativamente en grupo.

La enseñanza tradicional es una actividad caracterizada por el aislamiento y el individualismo de la ejecución docente de los profesores. Este tipo de organización se ha identificado repetidamente como uno de los obstáculos principales que se oponen a la innovación y la mejora de la educación, ya que no favorece la colaboración ni la corresponsabilidad colectiva sobre los resultados de la educación, por lo que fomentar el trabajo y las decisiones de equipo requiere ir contra la rutina y cultura tradicionales de los establecimientos escolares (Tedesco, 1995).

Otros aspectos que influyen sobre la dificultad de llevar a cabo un enfoque colaborativo en la educación son los siguientes (Johnstone & Hedemann, 1994):

- La cultura del equipo directivo tiende a enfocar el trabajo en equipo de los profesores como consultivo más que como realmente colaborativo con la dirección.

- Las limitaciones del tiempo son una barrera para la realización de las actividades colaborativas en el nivel de la escuela. La existencia de otras reuniones a las que asistir, la atención a entrevistas con padres, responsabilidades particulares que superponen con las reuniones, (dificulta la asistencia regular de los miembros del equipo directivo, por ejemplo) la inasistencia parcial de personas provoca la repetición de discusiones, la ausencia de alguien cuando se toman decisiones importantes produce una más baja implicación de estos, la necesidad de acabar cuando toca el timbre y se está a punto de llegar al punto crítico pero no se alcanza, se produce en general una tendencia dejar los temas muy importantes sin resolver, resolver los temas reactiva y no proactivamente, en suma, limitarse a la política escrita y dejar los cambios más eficaces aplazados.

La falta de apoyo en el servicio se nota en que los profesores no tienen una formación adecuada para comprender las tareas que están afrontando, como la gestión de la conducta y los procesos de toma de decisiones colaborativa. Fracasa la estrategia de que unos pocos difundan a la escuela lo adquirido en un curso previo realizado sobre estos temas. La naturaleza individualista y el aislamiento así como los demás factores citados impiden fructificar las ideas adquiridas a través de la formación continua. Johnstone & Hedemann (1994) concluyen que no existen fundamentos para la hipótesis que los profesores se implican en procesos colaborativos de toma de decisiones por darles la posibilidad de decidir cosas. Las barreras que lo impiden son técnicas y administrativas, tales como la falta de tiempo, la falta de destrezas técnicas, la escasez de recursos y una planificación de la formación continua inadecuada.

Sin embargo, aunque todas estas deficiencias se hubieran solucionado, Hargreaves (1991) considera que tampoco la colaboración en la toma de decisiones florecería debido a la existencia de una barrera más sutil que denomina la colegialidad amañada, para describir el tipo de

colaboración que surge de las políticas participativas mandadas, que son obligatorias, administrativamente reguladas, orientadas a la aplicación, predecibles y fijadas en el tiempo y el espacio; justo lo contrario de las auténticas relaciones de colaboración, espontáneas, voluntarias, orientadas al desarrollo, impredecibles y penetrantes en el tiempo y el espacio. La cultura de la colaboración no puede ser mandada ni manipulada por la simple rectificación de las barreras técnicas o administrativas.

En nuestro país, además de los factores genéricos relatados se añaden otros específicos, tales como una dirección especialmente inestable y cambiante, numerosos profesores interinos que cada curso cambian de centro y un control del sistema educativo poco específico de la realidad práctica. Estos factores adicionales añaden nuevas barreras que limitan e inhiben una auténtica colaboración y participación en las escuelas. Algunas de las ideas expuestas en los párrafos anteriores contienen sugerencias prácticas que pueden ser útiles para mejorar esta realidad.

## **CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA**

Este trabajo comprende básicamente dos estudios empíricos, uno referido al rendimiento escolar en la ESO y el segundo, dirigido específicamente a los criterios de promoción y titulación en la ESO. En este capítulo, donde se refieren los tres apartados clásicos de toda metodología, procedimiento, instrumentos y muestras, se dedicará una parte de cada uno de ellos a cada uno de los dos estudios empíricos.

### **PROCEDIMIENTO**

#### **ESTUDIO 1. RENDIMIENTO ESCOLAR**

Los resultados del alumnado han sido obtenidos de las calificaciones finales otorgadas en junio a cada alumno en cada una de las áreas que componen el currículo de la ESO junto con otras variables personales y de características del centro que se han añadido. Con toda esta información se ha construido una base de datos, donde cada caso corresponde a un alumno o alumna de quien se han registrado y codificado (respetando el anonimato) la información correspondiente a las siguientes variables personales:

Género de cada alumno: chico o chica.

Repetición de curso: no repetidor o repetidor de curso.

Promoción de curso: resultado final de promocionar o no promocionar el curso actual para el curso siguiente (existe un gran número de casos desaparecidos en esta variable).

Repetidor: alumnado sobre el que recayó una decisión de no promocionar el curso anterior al actual.

Calificación final en cada área del currículo (excepto las materias optativas), insuficiente (I), suficiente (S), bien (B), notable (N) y sobresaliente (E). La exclusión de las materias optativas se debió a su enorme variabilidad entre centros, que proyectaría grandes riesgos de errores y complicaciones adicionales sobre los análisis.

Faltas justificadas: número de faltas anuales contabilizadas como ausencias en una clase o período lectivo, que han sido justificadas satisfactoriamente.

Faltas no justificadas: número de faltas anuales contabilizadas como ausencias en una clase o período lectivo, que no han sido justificadas.

Asimismo para cada caso (alumno), se han codificado algunas características macroscópicas del instituto donde ha realizado sus estudios, como son las características del profesorado, número y cohesión, antigüedad, experiencia, pero respetando también el anonimato de cada centro. En los IES la plantilla de profesorado está formada por profesores de secundaria y maestros de taller, que atienden las prácticas de las materias de formación profesional. Por otro lado, desde la perspectiva de la estabilidad de los equipos docentes, existen profesores definitivos, que ocupan una plaza de plantilla en propiedad y que no abandonan el centro hasta que ellos mismos lo decidan, y profesores temporales (desplazados, expectativa de destino, interinos, etc.), cuyo plazo de nombramiento es usualmente un curso y, por tanto, pueden cambiar cada nuevo curso:

Profesores de secundaria con destino definitivo en el centro (número).

Profesores de secundaria con destino eventual en el centro (número).

Maestros con destino definitivo en el centro (número).

Maestros con destino eventual en el centro (número).

Un factor importante de la calidad del trabajo en equipo que puede desarrollar el profesorado de un instituto es la cohesión del equipo, que viene determinada, indudablemente, por la calidad individual de los miembros del equipo, pero que también es influida por la duración del espacio temporal a lo largo del cual vienen trabajando juntos y la propia tradición cultural consolidada en el centro. Para evaluar este tipo de indicadores se han recopilado datos de la historia del centro, general y específica, en relación a la implantación de la reforma educativa, y de la estabilidad de la plantilla de profesorado. En esta dirección, se han tenido en cuenta las siguientes variables del centro escolar:

Antigüedad del centro: años que lleva funcionando el centro como instituto.

Experiencia de aplicación de la reforma educativa: número de cursos impartiendo las nuevas enseñanzas derivadas de la LOGSE y reforma de las enseñanzas medias (anterior a la LOGSE).

Grupos del centro: número de grupos de alumnado total del instituto.

Número de alumnado total atendido por el centro.

Tomando como base los datos codificados para estas variables primarias se han definido, para cada caso, otras variables nuevas mediante transformaciones de estas primarias. Estas variables nuevas son las siguientes:

Número total de faltas de un alumno, definido como la suma de faltas justificadas y de faltas no justificadas.

Número total de profesorado de centro, como suma del profesorado de secundaria (definitivo y eventual) y maestros (definitivos y eventuales) que prestan sus servicios en el centro.

Índice de antigüedad: proporción de antigüedad del centro (cociente entre años de antigüedad de un centro y la antigüedad máxima).

Índice de experiencia de reforma: proporción de experiencia de reforma (cociente entre experiencia de reforma del centro y la experiencia máxima).

Índice de estabilidad: proporción de profesorado estable del centro (cociente entre profesorado estable y profesorado total).

Índice de solidez: media ponderada entre el índice de estabilidad (peso, 0.4), el índice de antigüedad del centro (peso, 0.1) y el índice de experiencia de reforma (peso, 0.5). El índice de solidez es una medida que pretende resumir globalmente el grado de consolidación del equipo docente de cada instituto para afrontar la reforma educativa, estimando que no sólo es importante la experiencia previa en este tipo de innovación, sino también la propia experiencia y trayectoria cultural del centro y la estabilidad de su equipo docente.

Tamaño del centro: variable grupal discreta con tres categorías, pequeño (posee menos de 19 grupos de alumnado), mediano (posee entre 19 y 34 grupos de alumnado), y grande (posee más de 34 grupos de alumnado).

Puntuaciones de calificación: asignación numérica a las calificaciones finales cualitativas, insuficiente (3), suficiente (4.5), bien (6), notable (7.5) y sobresaliente (9), en cada área de conocimientos.

## **ESTUDIO 2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

Desde una perspectiva metodológica, existen varias vías posibles para aproximarnos a la opinión del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación en secundaria obligatoria, que ellos mismos han elaborado y están aplicando a la evaluación del alumnado en los centros. Por un lado, estarían los métodos cualitativos, etnográficos o de investigación participante, y por otro, los métodos cuantitativos, centrados en la aplicación de encuestas o cuestionarios.

Los métodos cualitativos hubieran podido iluminar ampliamente la cuestión, desde sus propias virtudes y capacidades, pero fueron descartados por los factores contextuales desfavorables a estos métodos en el momento de llevarlo a cabo. En el tiempo en que se ha desarrollado esta investigación, el calendario de la reforma educativa ha determinado la implantación del primer ciclo de la ESO; durante el curso 1996-97 se implantó el primer curso de este ciclo y durante el curso 1997-98 se implantó el segundo curso. Este calendario condicionó dos cuestiones básicas de este estudio: en primer lugar, que el análisis de los criterios de promoción y titulación sólo se podía realizar sobre el segundo ciclo, ya que en el momento de iniciarse esta investigación el primer ciclo no existía, y los criterios de promoción y titulación, obviamente, tampoco; en segundo lugar, que este análisis debía realizarse, exclusivamente, en institutos de educación secundaria, ya que eran los únicos centros donde la implantación anticipada de la reforma permitía contar con un conjunto de centros que formaban una base relativamente significativa para buscar resultados representativos.

Precisamente, la circunstancia que la muestra de centros con la que forzosamente debía trabajarse hayan de ser institutos con la implantación anticipada del segundo ciclo, impuesta por el desarrollo real del calendario de la reforma y la política seguida en la implantación anticipada de la misma, determina una situación especial en el clima de centro que dificulta la realización de un estudio etnográfico sobre esta cuestión. En efecto, aunque unos pocos institutos llevaban ya algunos cursos con la implantación anticipada, la gran mayoría son centros donde la implantación llevaba en vigor uno, dos o tres años, y de ellos, muchos son centros de nueva creación, contruidos para hacer frente a las necesidades de escolarización derivadas de la implantación de la reforma educativa que empezaban su quehacer asumiendo desde el primer momento los nuevos estudios, lo cual quiere decir que la consolidación de sus estructuras es muy baja, sus claustros de profesores no tienen una historia previa de trabajo conjunto ni existe creada una tradición y cultura del centro. Además, existe el problema añadido del elevado número de profesorado eventual en los años de inicio y crecimiento, ya que a medida que un instituto va creciendo, llenando sus aulas y alcanzando el grado de saturación y consolidación propio de un instituto adulto, el número de profesores eventuales cuya tarea profesional carece de continuidad en el mismo centro es mayor. Esto hace que las tareas propias de conjuntar y poner en funcionamiento un equipo de profesorado nuevo, junto con el desarrollo de estudios nuevos, sean absorbentes y prioritarias.

En este contexto, la tarea de plantear una investigación etnográfica parecía incompatible con la duración asignada y la extensión de este estudio, del cual, el análisis de criterios de promoción y titulación es sólo una parte del mismo. Adicionalmente, la colaboración del profesorado en esta tarea es extraordinariamente más difícil, ya que su tiempo está absolutamente ocupado y condicionado por las tareas prioritarias y a realizarse en un plazo fijo, que marca el proceso de implantación de reforma en un instituto. Seguramente no hubiera sido difícil conseguir la colaboración de algún profesorado entusiasta, pero ello hubiera dado una imagen sesgada del tema en estudio, pues el profesorado más entusiasta, que existe en buen número en nuestro sistema educativo, no es representativo de la situación general, que es lo se deseaba reflejar desde una perspectiva sistemática de la investigación. La cuestión de la representatividad de los hallazgos es siempre una crítica pendiente sobre las metodologías cualitativas, y en este

caso, la situación de contexto del objeto estudiado hubiera empujado en esta dirección sesgada a este estudio más de lo que suele ser habitual en los estudios cualitativos, y más de lo que la difícil situación contextual referida nos hubiera hecho suponer, como tendremos ocasión de comprobar más adelante. Si se hubiera procedido así, se habría puesto en entredicho la fiabilidad misma de los resultados a obtener.

Descartada la aplicación de una metodología cualitativa, se optó por una metodología cuantitativa, pero sin perder de vista la difícil situación contextual de campo que nos encontraríamos para su aplicación. Por ello, se planteó el diseño de un cuestionario que supusiera una aproximación sistemática al tema, pero que, a la vez, fuera simple y sencillo de responderse por el profesorado. En los apartados siguientes se describen las características de la metodología cuantitativa aplicada.

Los cuestionarios COCPT han sido aplicados al profesorado de una manera anónima y libre. Anónima quiere decir que la persona que responde un cuestionario no revela su identidad y libre significa que las personas que han colaborado respondiendo el COCPT no han sido coaccionadas de ninguna manera, y por tanto, se supone que desde la decisión de colaborar hasta las opiniones vertidas sobre los temas que valoran son completamente sinceras.

Ambas cualidades, anonimato y libertad de opinión, vienen garantizadas por el procedimiento seguido en su aplicación. Para ello, un miembro del equipo de investigación tomó contacto con algún miembro de la dirección de ocho institutos seleccionados opinativamente del conjunto de institutos que habían implantado anticipadamente la reforma en el momento de iniciar la investigación solicitando al profesorado la cumplimentación del cuestionario. Se dió un plazo amplio de un mes para la recogida de las respuestas, que en la práctica siempre fue mayor por las dificultades y retrasos producidos. Para permitir una autoadministración por parte de los voluntarios que quisieran responderlos, los cuestionarios estaban diseñados con instrucciones completas y suficientemente comprensibles (ver Apéndice).

Después de esta primera aplicación, el número de cuestionarios respondidos fue escaso, de modo que se tomó la decisión de continuar los contactos con otros institutos hasta lograr un número de cuestionarios respondidos que, al menos, permitieran realizar análisis con estadística paramétrica. De esta manera, se ampliaron los contactos con un nuevo conjunto de centros, incluyendo los centros privados que se habían incorporado a la implantación anticipada de la reforma (nueve). Al final se contactaron un total de 14 centros, de los cuales se obtuvo la muestra final profesorado que se describe en el apartado de muestra. Como se puede suponer, esta circunstancia de baja tasa de respuesta voluntaria del profesorado hizo que el trabajo de encuesta se multiplicara para el equipo de investigación, muy por encima de lo previsto en el proyecto inicial. Como contrapunto, se puede asegurar absolutamente que las personas participantes lo han hecho desde una absoluta libertad.

El procedimiento seguido para el análisis de las respuestas al cuestionario sigue las pautas usuales del tratamiento estadístico de datos, realizados en este caso con el paquete estadístico SPSS, del cual se han empleado diferentes procedimientos (estadística descriptiva, confirmación de hipótesis mediante análisis de la varianza, correlaciones y análisis de componentes principales).

Las respuestas directas a las cuestiones cerradas individuales del cuestionario se han codificado con el número seleccionado por el respondiente. Las seis dimensiones definidas en el cuestionario se han representado por la puntuación media aritmética de las puntuaciones

otorgadas a los ítems que forman cada una de ellas. De esta manera, las puntuaciones de las dimensiones y las puntuaciones de los ítems individuales están expresadas en la misma escala empleada para el diferencial semántico (1 a 7) y se facilita la comparación entre las distintas dimensiones y los ítems individuales, ya que sus puntuaciones se han reducido todas a un rango común coincidente con la escala 1 a 7 individual, de modo que queda garantizado este significado común de las puntuaciones directas en cualquier variable.

Las respuestas a la parte abierta del cuestionario se analizarán mediante un análisis cualitativo de los contenidos explícitos de las respuestas dadas (y de las omisiones producidas).

## **MUESTRAS**

### **ESTUDIO 1. RENDIMIENTO ESCOLAR**

La muestra de alumnado de este estudio ha sido extraída de los institutos de educación secundaria (IES) que en el curso 1995-96 habían anticipado la implantación de las nuevas enseñanzas derivadas de la LOGSE en Baleares. Todos ellos son centros de titularidad pública y corresponden aproximadamente a más de las tres cuartas partes de los institutos de la provincia. A continuación se comentan, separadamente, algunos rasgos de las muestras de tercer y cuarto cursos de la ESO.

#### **Muestra de tercer curso de ESO**

La muestra de tercero de ESO está formada por un total de 6,185 casos, de los que después de un proceso de depuración, han quedado 5,963 casos válidos, algunos de los cuales pueden tener valores desaparecidos en alguna variable, de modo que en las tablas cruzadas según los grupos de estas variables, puede figurar un número inferior al total de casos. La muestra ha sido tomada de 33 IES diferentes que durante el curso citado impartían las enseñanzas del tercer curso de la ESO en las Islas Baleares.

Las variables de género del alumnado y tamaño de centro se han tomado como variables independientes para describir las características de la muestra según otras variables. La distribución de la muestra según el género y el tamaño del centro educativo (tabla 3.1) está bastante equilibrada. La variable género divide a la muestra en 2,999 mujeres (50.3%) y el resto hombres. La distribución por grupos de tamaño de centro (pequeño, mediano y grande) aproximadamente se corresponde con un tercio de alumnos en cada grupo, con ligeras desviaciones respecto a este valor en los centros pequeños (un poco inferior, 28%) y en los centros grandes (superior al tercio, 39%). Estas pequeñas desviaciones son lógicas, pues mientras los centros más grandes, asentados habitualmente en las grandes poblaciones, suelen tener sus cursos llenos hasta el límite permitido por la ley (30 alumnos por aula), en los centros más pequeños, por tener una menor demanda, a veces, no se alcanza este límite, por lo que se pueden producir estas desviaciones en el número total del alumnado.

El promedio de grupos de alumnado que atienden los centros de la muestra es, aproximadamente, 28 (DT, 11), con un mínimo de cinco grupos (un centro de nueva creación) y un máximo de cuarenta y siete. Atendiendo al número de alumnos de los centros, la media es de 799 alumnos (DT, 326), con un mínimo de 120 alumnos y un máximo de 1255.

En los IES la plantilla de profesorado está formada por profesores de secundaria y maestros de taller, que atienden las prácticas de las materias de formación profesional. Por otro



lado, desde la perspectiva de la estabilidad de los equipos docentes, existen profesores definitivos, que ocupan una plaza de plantilla y que no dejan el centro hasta que ellos mismos lo decidan, y profesores temporales (desplazados, expectativa de destino, interinos, etc.), cuyo plazo de nombramiento es usualmente un curso. Los centros de la muestra tienen un promedio de 62 profesores (DT, 27), de los cuales, 55 profesores aproximadamente son profesores de secundaria y 7 son de formación profesional, aunque las desviaciones típicas de estos últimos son elevadas, ya que su presencia es mayor en los IES que provienen de antiguos institutos de formación profesional. El promedio de profesorado de secundaria estable es de 41 por IES (DT, 19), mientras el profesorado eventual en promedio es de 14 (DT, 7); el promedio de maestros de taller estable es de 5 por IES (DT, 7), mientras el profesorado eventual en promedio es de 2 (DT, 3). En promedio, se puede decir que los IES de la muestra tienen un 74% de su profesorado en situación de destino definitivo en el centro. El índice de estabilidad del profesorado en la muestra de centros tiene un valor medio de .702 (DT, .133), con un valor mínimo de .389 y máximo de .922.

Tabla 3.1. Distribución de la muestra de alumnado de tercero de ESO por género y tamaño del centro.

	GÉNERO		TAMAÑO DEL CENTRO			Total
	Hombres	Mujeres	< 19 gr.	19-34 gr.	> 34 gr.	
Hombres	2999		850	971	1178	2999
	100		28.3	32.4	39.3	50.3
Mujeres		2964	822	983	1159	2964
		100	27.7	33.2	39.1	49.7
< 19 grupos	850	822	1672			1672
	50.8	49.2	100			28.0
19-34 grupos	971	983		1954		1954
	49.7	50.3		100		32.8
> 34 grupos	1178	1159			2337	2337
	50.4	49.6			100	39.2

La muestra de centros es de 33 de institutos de secundaria, cuya fecha promedio de creación es el año 1979, lo cual indica que existen un buen número de centros cuyo funcionamiento era muy anterior a la implantación de la reforma. En cuanto a su veteranía como experimentadores de la reforma, debe tenerse en cuenta que algunos de ellos han sido pioneros de la experiencia previa conocida como "reforma experimental de las enseñanzas medias", iniciada en el año 1983. Ello hace que el promedio de años en reforma para la muestra de centros sea de cuatro años, aunque la moda es de un año, ya que en el último curso se incorporó la mayor cantidad de alumnado a la implantación anticipada de la reforma. El promedio de antigüedad de los centros incluidos en la muestra es de 17 años (DT, 12 años, mediana, 15 años). Este promedio

es ponderado respecto al número de alumnos aportado por cada centro y es un indicador razonable de que los equipos de profesorado de los centros, en promedio, pueden haber estado un tiempo apreciable trabajando juntos, aunque con los naturales vaivenes debidos a los traslados, lo cual contribuye a consolidar y estabilizar las relaciones de colaboración. Análogamente, se ha calculado el promedio ponderado de años de experiencia aplicando los nuevos estudios de reforma LOGSE implantados en los centros de la muestra que resulta ser de cuatro años (DT, 3 años; mediana, 3 años). El índice de solidez tiene un valor medio de .490 (DT, .166), con un valor mínimo de .196 y máximo de .853.

En cuanto a las áreas sobre las que el alumnado de cuarto curso de ESO puede ejercer una elección (lengua extranjera y religión/actividades), en nuestra muestra, el inglés es la lengua extranjera cursada por casi todo el alumnado (más del 95%), mientras que las enseñanzas de religión son elegidas por algo más de la cuarta parte (28.6%).

El porcentaje de alumnado repetidor en la muestra es también apreciable (17.1%), aunque al estar en período de implantación, seguramente se han contabilizado como repetidores, también el alumnado que no superó el curso equivalente de plan antiguo, en los casos en que la implantación ha supuesto para el alumnado cambiar al nuevo plan que se implanta.

Para cada alumno, se ha codificado el número de faltas de asistencia a clase contabilizadas por la dirección del centro, tanto justificadas como no justificadas. El promedio de faltas justificadas es de 10.6 (DT, 26.5), aunque se trata de una distribución fuertemente sesgada (Kurtosis, 84.8; Asimetría, 6.7) respecto a la normalidad, y que por ejemplo, el valor de la mediana y la moda es el cero, puesto que obviamente, gran parte del alumnado no falta a clase. El promedio de faltas no justificadas es de 11.5 (DT, 44.7), aunque también, como la anterior, se trata de una distribución fuertemente sesgada respecto a la normalidad (Kurtosis, 333.7; Asimetría, 14.9), y que por ejemplo, el valor de la mediana y la moda es el cero, puesto que lógicamente, la gran mayoría del alumnado no falta injustificadamente a clase.

### **Muestra de cuarto curso de ESO**

La muestra de cuarto de ESO está formada por un total de 3197 casos, de los que después de un proceso de depuración, han quedado 2,922 casos válidos, algunos de los cuales pueden tener valores desaparecidos en alguna variable, de modo que en las tablas cruzadas según los grupos de estas variables, puede figurar un número de casos inferior al total. La muestra ha sido tomada de 22 IES diferentes que durante el curso citado impartían las enseñanzas del cuarto curso de la ESO en las Islas Baleares.

Las variables de género del alumnado y tamaño de centro se han tomado como variables independientes para describir las características de la muestra según otras variables. La distribución de la muestra según el género está bastante equilibrada, con 1,503 mujeres (51.4%) y el resto hombres. La distribución por grupos de tamaño de centro (pequeño, mediano y grande) aproximadamente se corresponde con menos de un tercio del alumnado en los centros pequeños y medianos (en torno a un 28%) y más alta en los centros grandes (44%). Estas pequeñas desviaciones son justificables, pues mientras los centros más grandes, asentados habitualmente en las grandes poblaciones, suelen tener sus cursos llenos hasta el límite permitido por la ley (30 alumnos por aula), en los centros más pequeños, existe una menor demanda, y a veces, no se alcanza este límite, por lo que dan lugar a estas desviaciones en el número total de alumnos.

El promedio de grupos de alumnado que atienden los centros de la muestra es, aproximadamente, 29 (DT, 11), con un mínimo de diez grupos (un centro de nueva creación) y un máximo de cuarenta y siete. Atendiendo al número de alumnos de los centros de la muestra, la media es de 810 alumnos (DT, 321), con un mínimo de 213 alumnos y un máximo de 1255.

Los centros de la muestra tienen un promedio de 66 profesores (DT, 26), de los cuales, aproximadamente, 56 son profesores de secundaria y 10 son maestros de formación profesional, aunque las desviaciones típicas de estos últimos son elevadas, ya que su presencia es mayor en los IES que provienen de antiguos institutos de formación profesional. El promedio de profesorado de secundaria estable es de 42 por IES (DT, 189), mientras el profesorado eventual en promedio es de 14 (DT, 5); el promedio de maestros de taller estable es de 7 por IES (DT, 7), mientras el profesorado eventual en promedio es de 3 (DT, 3). En promedio, se puede decir que los IES de la muestra tienen un 74% de su profesorado en situación de destino definitivo en el centro. El índice de estabilidad para el profesorado de la muestra de centros tiene un valor medio de .718 (DT, .125), con un valor mínimo de .417 y máximo de .922.

Tabla 3.2. Distribución de la muestra de alumnado de cuarto de ESO por género y tamaño del centro.

	GÉNERO		TAMAÑO DEL CENTRO			Total
	Hombres	Mujeres	<19 gr.	19-34 gr.	>34 gr.	
Hombres	1419		374	403	642	1419
	100		26.4	28.4	45.2	48.6
Mujeres		1503	459	402	642	1503
		100	30.5	26.7	42.7	51.4
< 19 grupos	374	459	833			833
	44.9	55.1	100			28.5
19-34 grupos	403	402		805		805
	50.1	49.9		100		27.5
> 34 grupos	642	642			1284	1284
	50.0	50.0			100	43.9

La muestra de centros de cuarto curso de ESO es de 22 institutos de secundaria, (los mismos de la muestra de tercero de ESO, excepto los que ese curso iniciaban la implantación de la reforma que tenían tercer curso, pero no cuarto), cuya fecha promedio de creación es el año 1978, lo cual indica que existen un buen número de centros cuyo funcionamiento era anterior a la implantación de la reforma. En cuanto a su veteranía como experimentadores de la reforma, debe tenerse en cuenta que algunos de ellos han sido pioneros de la experiencia previa conocida como "reforma experimental de las enseñanzas medias", iniciada en el año 1983. Ello hace que el promedio de años en reforma para la muestra de centros sea de cinco años, aunque la moda es de

dos años, ya que en el curso anterior se incorporó la mayor cantidad de centros a la implantación anticipada de la reforma. El promedio de antigüedad de los centros incluidos en la muestra es de 18 años (DT, 13 años, mediana, 18 años). Este promedio es ponderado respecto al número de alumnos aportado por cada centro y es un indicador razonable de que los equipos de profesorado de los centros, en promedio, pueden haber estado un tiempo apreciable trabajando juntos, aunque con los naturales vaivenes debidos a los traslados, lo cual contribuye a consolidar y estabilizar las relaciones de colaboración. Análogamente, se ha calculado el promedio ponderado de años de experiencia aplicando los nuevos estudios de reforma LOGSE implantados en los centros de la muestra que resulta ser de cuatro años (DT, 3 años; mediana, 3 años). El índice de solidez tiene un valor medio de .574 (DT, .163), con un valor mínimo de .306 y máximo de .923.

En cuanto a las áreas sobre las que el alumnado de curso de ESO puede ejercer una elección (lengua extranjera y religión/actividades), en nuestra muestra, el inglés es la lengua extranjera mayoritaria entre el alumnado (más del 95%), mientras que las enseñanzas de religión son elegidas por menos de la cuarta parte (17.6%).

El porcentaje de alumnado repetidor en la muestra es también apreciable (14.2%), aunque al estar en período de implantación, seguramente se contabilizan también como repetidores, el alumnado que no superó el curso equivalente de plan antiguo, en los casos en que la implantación ha supuesto para el alumnado cambiar al nuevo plan que se implanta.

Para cada alumno, se ha codificado el número de faltas de asistencia a clase contabilizadas por la dirección del centro, tanto justificadas como no justificadas. El promedio de faltas justificadas es de 12.4 (DT, 38.1), aunque se trata de una distribución muy fuertemente sesgada respecto a la normalidad (Kurtosis, 201.5; Asimetría, 10.7), y que por ejemplo, el valor de la mediana y la moda son cero, puesto que obviamente, gran parte del alumnado no falta a clase. El promedio de faltas no justificadas es de 11.5 (DT, 44.7), aunque también, como la anterior, se trata de una distribución fuertemente sesgada respecto a la normalidad (Kurtosis, 333.7; Asimetría, 14.9), y que por ejemplo, el valor de la mediana y la moda es cero, puesto que con mayor razón, gran parte del alumnado no falta injustificadamente a clase.

## **ESTUDIO 2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

El criterio inicial de selección de centros para participar en la encuesta al profesorado sobre los criterios de promoción y titulación fue un criterio opinático, intentando equilibrar la participación en la muestra final de los centros, sobre todo desde la perspectiva de su antigüedad impartiendo reforma, de manera que hubiera centros antiguos y modernos. A tal efecto se seleccionaron ocho centros a los que se enviaron los cuestionarios para su cumplimentación por el profesorado, de manera libre y voluntaria. Como ya se ha dicho, los resultados de esta primera aplicación fueron tan escasos que en algunos centros ningún profesor completó el cuestionario y en los restantes lo hicieron un número mínimo (un 10% del claustro). Seguramente la falta de interés de la dirección, además del desinterés del profesorado, y la presión del tiempo para completar las tareas a plazo fijo impuestas por la implantación anticipada de la reforma, pueden estar en la base de estos resultados, lo cual es un primer indicador bien explícito del estado de opinión por el tema de los criterios de promoción y titulación.

Los resultados de esta primera aplicación replantearon la estrategia del equipo, entre una mayor intensidad en la solicitud de colaboración o mantener el mismo nivel ampliando, simplemente, los contactos a nuevos centros. Se consideró que mantener la libertad absoluta a la hora de la cumplimentación del cuestionario por el profesorado era fundamental para la

fiabilidad de la investigación, por lo que simplemente se ampliaron los contactos a nuevos centros, hasta conseguir una muestra suficiente para permitir tratamientos paramétricos de los datos, de manera que se contactaron hasta un total de catorce centros. Las tareas necesarias para esta nueva iniciativa imprevista y no planificada supusieron un trabajo adicional importante para el equipo y un retraso en las tareas de investigación que requirieron dedicación adicional.

La muestra finalmente obtenida de profesorado que contestó el Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación se puede considerar una muestra aleatoria, en tanto en cuanto la decisión libre de contestar, o no, el cuestionario es una decisión personal, absolutamente aleatoria fuera de cualquier condicionamiento previo. Las características de esta muestra construida en base a las decisiones personales del profesorado son las que se describen a continuación.

El número de profesores que contestaron el COCPT es de 97 y su distribución según género, edad y especialidad están recogidos en la tabla 3.3. La muestra está formada por la mitad de hombres (49) y mujeres (48) pertenecientes a siete centros docentes diferentes, cinco de titularidad pública (44.3%) y dos de titularidad privada concertada (55.7%). La distribución por edades comprende desde los 24 hasta los 63 años, siendo la moda 37 años (9 profesores); por grupos de edad, el 34% del profesorado tienen menos de 35 años, la mayoría del profesorado (47.4%) tiene edades comprendidas entre 35 y 45 años, y los menos son mayores de 44 años (18.6%), rasgos que coinciden con la distribución de profesorado global de toda la provincia. Dado que la edad es una variable concomitante con la antigüedad profesional casi se pueden hacer equivalentes edad y experiencia o antigüedad profesional. Para facilitar los análisis de diferencias entre grupos se han definido tres grupos de edad (inferior a 35, de 35 a 44 y de 45 en adelante), cuya distribución según el género se mantiene equilibrada en los tres grupos y está resumida en la tabla 3.3

Tabla 3.3. Distribución de la muestra de profesorado que ha respondido el Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación según edad, especialidad y tipo de centro por género.

GRUPO DE EDAD	GÉNERO		
	Hombre	Mujer	Total
Menos35	17	16	33
%	34.7%	33.3%	34.0%
35a44	23	23	46
%	46.9%	47.9%	47.4%
Mayor44	9	9	18
%	18.4%	18.8%	18.6%
Total.....	49	48	97

GRUPO DE ESPECIALIDAD	GÉNERO		
-----------------------	--------	--	--

	Hombre	Mujer	Total
Filología	8	18	26
%	17.0%	40.9%	28.6%
Sociales	13	19	32
%	27.7%	43.2%	35.2%
Ciencias	26	7	33
%	55.3%	15.9%	36.3%
Total.....	47	44	91

TIPO DE CENTRO	GÉNERO		
	Hombre	Mujer	Total
Privado	17	26	43
%	34.7%	54.2%	44.3%
Público	32	22	54
%	65.3%	45.8%	55.7%
Total.....	49	48	97

Finalmente, la distribución por especialidades revela que existen profesores de todas las especialidades de secundaria, siendo la especialidad más frecuente Lengua Española (14 profesores). Por grupos de especialidades (filología, sociales y ciencias), el profesorado se distribuye, aproximadamente en tres tercios, con un ligero dominio del profesorado de ciencias (36.3%) y menos de filología (28.6%). La distribución de la muestra no se aleja mucho de la distribución global del profesorado, ya que las especialidades más representadas (Lenguas, Matemáticas, Sociales) son también las más frecuentes en la muestra, con la única excepción de la especialidad de Biología, que tal vez esté excesivamente representada, mientras la especialidad de Lengua Catalana esté infrarrepresentada. Como en el caso anterior, para facilitar las comparaciones entre grupos, se han colapsado las especialidades, agrupándolas en tres grandes categorías, Filología, Sociales y Ciencias, que incluyen respectivamente las especialidades de todas las lenguas, sociales y artes, y, en la última categoría, matemáticas, ciencias y tecnología. Cada uno de estos tres grupos representa aproximadamente un tercio de la muestra total y su distribución por géneros, sigue el patrón general, con una mayor presencia de mujeres en el grupo de filología y mayor presencia de hombres en el grupo de ciencias, tendencia que es también característica de la distribución global de profesorado.

En la muestra existe mayor número de profesores de centros públicos (55.7%) que el profesorado de centros privados (44.3%) en una proporción ligeramente diferente de la proporción de la población general. Además, la distribución por género tiene sentido diferente en ambos tipos de centros; así, mientras la muestra de centros privados tiene mayoría de mujeres, la muestra de centros públicos presenta el patrón contrario.

En suma, a pesar de su carácter fortuito, la muestra de profesorado revela una cierta heterogeneidad equilibrada en sus características de género, edad o especialidad, como si se tratara de una muestra construida aleatoriamente. Las características expuestas de la muestra obtenida, aleatoria por el método azaroso de respuesta libre, se puede decir que no presenta sesgos significativos y, por tanto, la muestra puede considerarse representativa del colectivo del profesorado de secundaria.

## **INSTRUMENTOS**

### **ESTUDIO 2. CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

Los instrumentos específicos de investigación han sido diseñados exclusivamente para el segundo estudio empírico, referido a los criterios de promoción y titulación. Se trata de un cuestionario de opinión del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación (COCPT) por parte del profesorado que ha sido el encargado de aplicarlos durante la etapa de anticipación de la reforma educativa. El texto del cuestionario y las instrucciones de aplicación se recogen en el apéndice.

Desde la perspectiva del investigador, el cuestionario de evaluación de los criterios de promoción y titulación ha pretendido ir más allá de la simple evaluación de los criterios como instrumento de decisión última sobre la promoción del alumnado. Por ello, en el instrumento se han reflejado, para su evaluación, diversas dimensiones que se consideran relevantes en relación con la función primordialmente evaluadora de los criterios de centro, y que se describen brevemente a continuación.

El planteamiento inicial del diseño de un cuestionario para recoger las opiniones del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación viene condicionado por la situación

contextual de implantación de la reforma que requiere del profesorado tiempo y dedicación adicionales para las tareas nuevas con requerimientos concretos a plazo fijo y la falta de conjunción de muchos equipos de profesores que, de hecho, se constituían como tales para la implantación de la reforma en los institutos de nueva creación. Esta situación impone al diseño del cuestionario requerimientos de simplicidad y sencillez, para facilitar la respuesta del profesorado, evitando que la respuesta del cuestionario requiera un tiempo y una dedicación excesivos, que puede ser valioso para otras tareas. Por ello, se optó por un diseño mixto del cuestionario, con una parte de formato abierto (el profesorado construye la respuesta sin limitaciones de códigos, espacio o formato) y otra parte de formato cerrado (el profesorado debe dar respuestas según formatos, escalas y significados prefijados por el investigador), con el propósito que el resultado final fuera un instrumento cuya extensión no superara el doble folio.

La orientación general del cuestionario y el contenido específico de cada uno de sus ítems están inspirados, fundamentalmente, en la revisión de la bibliografía sobre toma de decisiones y algunas de las reflexiones y conocimientos sobre el funcionamiento de los equipos docentes en los centros escolares. Con estas bases y los condicionamientos anteriores se construyó el Cuestionario de Opiniones sobre los Criterios de Promoción y Titulación (COCPT), cuyo objetivo es conocer las opiniones del profesorado sobre todo lo que envuelve la aplicación de los criterios de promoción y titulación del centro. El texto completo del cuestionario, en el mismo formato que se entregó al profesorado, se encuentra en el apéndice, y contiene también la presentación, las instrucciones de respuesta y los datos demográficos solicitados de cada persona respondiente (edad, sexo y especialidad).

La parte abierta del cuestionario pide al profesorado que liste por orden de importancia relativa los criterios de promoción y titulación que considera más y menos importantes, y al final existe un apartado de comentarios y observaciones sobre todo el cuestionario. El objetivo de la ordenación solicitada al profesorado respecto a los criterios de promoción y titulación es doble, por un lado, verificar el conocimiento que tiene el profesorado de los criterios de promoción y titulación de su propio centro, y por otro, comprobar si la ordenación operativa realizada desde la perspectiva personal es coincidente o discrepante con la jerarquía establecida en la redacción de los criterios de promoción y titulación, y además, si esta ordenación es colectivamente coincidente, es decir, si la percepción de los criterios de promoción y titulación por los distintos profesores de un mismo centro es ampliamente compartida, es decir, si el profesorado percibe los criterios de promoción y titulación desde un mismo o diferente patrón.

La parte cerrada está formada por un conjunto de 53 ítems en el formato de diferencial semántico con una escala numérica de siete puntos (de 1 a 7). Las puntuaciones crecientes se hacen corresponder con una opinión positiva sobre el aspecto de los criterios de promoción y titulación valorado por la puntuación. Los ítems se presentan en el cuestionario con los polos de cada uno de ellos contrabalanceados aleatoriamente en los dos sentidos, favorable o desfavorable, mientras la escala numérica siempre se presenta en el mismo orden creciente de 1 a 7 de izquierda a derecha. Esto hace que para realizar cálculos con las puntuaciones directas asignadas a los ítems polarizados en el sentido inverso, la puntuación operativa sea justamente la inversa que la señalada por el respondiente (en los ítems inversos, las valoraciones 7, 6, 5 equivalen a 1, 2, 3 y viceversa). Los ítems inversos se encuentran señalados con un asterisco en el texto del cuestionario.

Con las convenciones adoptadas, el significado de las puntuaciones de la escala numérica de siete puntos aplicada para valorar los diferentes aspectos evaluados de los criterios de promoción y titulación sería aproximadamente el siguiente: las puntuaciones extremas, 1 y 7,



indican opiniones absolutamente desfavorables o favorables; las puntuaciones siguientes en la escala, 2 y 6, indican opiniones muy desfavorables o muy favorables; las puntuaciones medias, 3 y 4, indican opiniones moderadamente desfavorables o favorables; la puntuación central 4 indica una opinión neutral o indefinida.

Los items del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación se encuentran agrupados en seis diferentes dimensiones o aspectos, conteniendo cada una de ellas un diferente número de items. Estos aspectos son los siguientes:

1. Actuaciones de las juntas de profesores.
2. Desarrollo de los procesos de toma de decisiones sobre la promoción/titulación del alumnado.
3. Criterios de promoción/titulación del centro.
4. Decisiones tomadas. Por sus resultados para el sistema.
5. Decisiones tomadas. Por sus resultados para el alumnado.
6. Participación personal en las decisiones para la promoción/titulación del alumnado de ESO.

Una puntuación parcial para cada una de estas dimensiones o aspectos de los criterios de promoción y titulación se obtiene sumando las puntuaciones obtenidas en los items individuales que forman cada una de ellas.

La primera dimensión valorada de los criterios de promoción y titulación ha sido las actuaciones en las juntas de profesorado para aplicar los criterios de centro. Esta dimensión recoge algunas características de la normativa vigente sobre evaluación en secundaria en relación al desarrollo de las juntas de evaluación, tales como su sometimiento a la normativa general, la toma de decisiones en equipo y cooperativas, la preparación sistemática por parte del profesor tutor de grupo, así como la compartición de los mismos criterios, junto con otras características adicionales propias del trabajo en equipo, tales como su sencillez, su función de facilitar y clarificar la toma de decisiones.

La segunda dimensión valora el desarrollo de los procesos de toma de decisiones sobre la promoción y titulación del alumnado. Estas decisiones que condicionan la vida de las personas contienen implicados aspectos personales y emocionales que son difícilmente separables de la toma de decisiones. A diferencia de la dimensión anterior, que tiene un carácter más formal, en cuanto que se refiere a un acto académicamente formal y un poco reglado como es la junta de profesorado, esta dimensión trata de valorar los procesos de hecho desarrollados en torno a la toma de decisiones, que pueden comenzar muchos antes de estar sentados formalmente en una mesa de reuniones, y prolongarse después de haber terminado la reunión y haberse tomado la decisión definitiva. Así, se valora el carácter conflictivo de la toma de decisiones (para profesorado, alumnado y familias), la utilización efectiva de la información en estos procesos, tanto desde la racionalidad, el consenso, el ajuste a los criterios estipulados y a los datos obtenidos del alumnado, y en suma los objetivos, manifiestos o implícitos, de estos procesos de hecho.

La tercera dimensión valora directamente los criterios de promoción y titulación del centro, desde la perspectiva de su adecuación a la normativa vigente (consideran las capacidades recogidas en los objetivos generales y las posibilidades de seguir estudios futuros) y desde la opinión personal sobre los mismos, valorando distintas cualidades (utilidad, realismo, concreción, bondad, profundidad, severidad y completitud).

La cuarta y quinta dimensión valoran las decisiones tomadas, desde dos diferentes perspectivas, según sus resultados para el sistema (cuarta dimensión) y según los resultados de la decisión para el alumnado (quinta dimensión). En ambas dimensiones, se valoran prácticamente las mismas cualidades de las decisiones (adecuación, severidad, bondad, utilidad justicia y satisfacción). El aspecto de la justicia referido al alumnado se ha eliminado porque se ha considerado que nunca el profesorado puede percibir que las decisiones que toma son injustas para las personas, pues sería algo así como admitir un cierto desacato encubierto.

La última dimensión se refiere a una valoración de la participación personal en los procesos de aplicación de los criterios de promoción y titulación. Se evalúan trece cualidades de esta participación personal.

El formato metodológico de este cuestionario está inspirado directamente en lo que se denomina diferencial semántico (Osgood, Suci & Tannenbaum, 1957). El diferencial semántico consiste en una serie de escalas bipolares, que tienen en sus extremos cualidades contrarias (usualmente adjetivos opuestos). El diferencial clásico propuesto por los autores citados contenía varios adjetivos bipolares tales como bello-feo, malo-bueno, agradable-desagradable, sucio-limpio, sabio-estúpido, etc., separados entre sí por una escala de siete puntos; el punto medio de las escalas significa neutralidad, ambivalencia o irrelevancia de la escala para el objeto. El objeto que se desea valorar se coloca al inicio de la serie y se pide a los que responden que valoren sobre cada escala cada una de las categorías referidas al objeto propuesto.

Los propios autores reconocieron ya la posibilidad de generalizar este método para evaluar objetos muy diversos mediante el uso de adjetivos y conceptos polares que canalizan significados relevantes en el contexto del objeto que se valora. Extensos análisis factoriales de los autores y otros investigadores han mostrado que la varianza de las diferentes escalas podría ser explicada por tres factores denominados evaluación (E), potencia (P) y actividad (A). El factor evaluación explicaba, habitualmente, la mayor parte de la varianza de las valoraciones emitidas y se consideró sinónimo de la actitud hacia el objeto evaluado; los adjetivos citados previamente como ejemplo tenían cargas significativas en este factor. Esta estructura de factores EPA se considera un invariante, es decir, replicable en diversos estudios con independencia de las escalas específicas, de los objetos evaluados y de los respondientes (edad, sexo, etc.). Los mismos autores describieron un efecto que podía alterar la estructura de factores EPA y que denominaron interacción objeto-escala; esta interacción ocurre cuando el significado de una escala y su relación con las otras escalas varía considerablemente con el objeto juzgado. Sin embargo, esta interacción no llega a ocultar la estructura EPA. En nuestro caso, los objetos propuestos para su valoración son cada una de las seis dimensiones descritas previamente y los adjetivos utilizados para valorarlas forman cada una de las escalas diseñadas para cada dimensión.

Finalmente, el cuestionario COCPT tiene una parte abierta donde se pide al profesorado que escriba los criterios de promoción y titulación del centro más relevantes según el orden de importancia personal que se les da. El objeto de este apartado es valorar la asunción de estos criterios por el profesorado y si el orden subjetivo expresado por el profesorado coincide con la importancia reflejada en el documento escrito que refleja estos criterios. El cuestionario acaba con un apartado de comentarios y observaciones libres.

## **CAPÍTULO 4**

### **RESULTADOS DE RENDIMIENTO POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO**

En este apartado se pretenden resumir los resultados globales alcanzados por el alumnado en las distintas asignaturas del currículo, denominadas oficialmente áreas y materias, como resultado de la evaluación final de los aprendizajes realizado por el profesorado, en base a los criterios de evaluación, decididos en el correspondiente proyecto curricular de centro, y acordes con la normativa general de evaluación para la etapa.

Las áreas troncales de la ESO son las siguientes: Ciencias de la naturaleza, Ciencias sociales, geografía e historia, Educación física, Educación plástica y visual, Lengua castellana, Lengua catalana, Lengua extranjera, Matemáticas, Música y Tecnología. En el cuarto curso de ESO, cuatro de estas áreas, Ciencias de la naturaleza (desdoblada a su vez en dos materias, Física y química y Biología y geología), Educación plástica y visual, Música y Tecnología, tienen carácter optativo; entre las cinco ofertadas el alumnado ha de elegir dos.

Además existen las materias optativas, una en tercero y dos en cuarto, que son elegidas por el alumnado de un panel que oferta cada Institutos de Educación Secundaria; debido a la gran variedad en la oferta, se produce una dispersión del alumnado repartido entre todas estas materias optativas, que resultaría en verdadera atomización de resultados difíciles de analizar globalmente. Por esta razón, las materias optativas no se han evaluado entre los resultados de este estudio.

Cada curso el Ministerio de Educación realiza análisis de los resultados académicos del alumnado, centrado en las tasas de promoción y titulación y las tasas de calificación positiva en cada una de las áreas curriculares, y en su distribución regional, por comunidades autónomas y provincias. Este estudio obvia el análisis por áreas territoriales, aunque toma como referencia los datos de la provincia de Baleares durante el curso 1995-96, pero pretende ir más allá del simple dato de la tasa de alumnado calificado positivamente, para intentar penetrar en la distribución de las distintas calificaciones negativas (insuficiente) y positivas (suficiente, bien, notable y sobresaliente), así como analizar las diferencias en el rendimiento entre diversos grupos de interés, como pueden ser las chicas y los chicos, el tamaño del centro, los grupos de no promocionados o repetidores, y estudiar la potencial estructura subyacente de estas calificaciones.

Se analizarán, en primer lugar, los resultados correspondientes al tercer curso de ESO y después los resultados correspondientes al cuarto curso de ESO.

#### **RESULTADOS DE RENDIMIENTO EN TERCERO DE ESO**

Una primera aproximación a los resultados globales en las distintas áreas puede obtenerse de las calificaciones medias obtenidas por la muestra objeto del estudio, con las convenciones numéricas dadas a las calificaciones cualitativas otorgadas por el profesorado en la calificación final del alumnado (ver apartado de Procedimiento). Los resultados están descritos en la tabla 4.1 y en ellos se puede observar que la calificación media más alta corresponde al subgrupo de estudiantes que cursan Religión, seguidos por las áreas Educación física, Educación plástica, Música y Tecnología con puntuaciones medias superiores a cinco puntos, mientras Matemáticas obtienen la puntuación más baja, quedando el resto en puntuaciones inferiores a cinco. Las

desviaciones típicas en todas las materias son similares, lo cual significa que la dispersión de las puntuaciones es muy parecida en todas las áreas.

Tabla 4.1. Calificaciones medias de tercer curso de ESO.

ÁREAS	Casos	Media	Desviación
LENGUA ESPAÑOLA	5958	4.6793	1.7673
LENGUA CATALANA	5938	4.7253	1.8034
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	5958	4.7075	1.8289
EDUCACIÓN FÍSICA	5962	5.4978	1.7783
EDUCACIÓN PLÁSTICA	5963	5.3037	1.8404
LENGUA EXTRANJERA	5959	4.9294	1.9466
MATEMÁTICAS	5957	4.5443	1.7659
MÚSICA	5963	5.2413	1.8453
CIENCIAS SOCIALES	5958	4.8676	1.8157
TECNOLOGÍA	5963	5.1108	1.7002
RELIGIÓN	1650	6.4882	1.8195

El análisis de la distribución de frecuencias sobre cada calificación cualitativa conduce a conclusiones similares: un modelo de distribución para las áreas con mejores promedios (Educación física, Educación plástica, Música y Tecnología) y otro modelo diferente para el resto; el modelo de la Religión es peculiar. El modelo de distribución de las áreas con mejor promedio se caracteriza por una distribución casi plana en las tres posiciones de calificación más bajas (en torno al 25%) y una proporción menor de notables y muy baja de sobresalientes. El modelo de distribución de las áreas con promedio más bajo se caracteriza por una distribución casi linealmente descendente en las tres posiciones de calificación más bajas y una proporción menor de notables y muy baja de sobresalientes. El último tramo para las dos calificaciones más altas (notable y sobresaliente) es semejante en ambos grupos, pero con una tendencia a ser mayor en el primer grupo. Por último, la distribución de calificaciones de la Religión se puede decir que sigue un patrón propio, con una importante proporción de las calificaciones intermedias (bien y notable) con relación al resto de áreas.

Tabla 4.2. Frecuencias y porcentajes de las calificaciones de tercer curso de ESO.

ÁREAS / Calificaciones	N	%	ÁREAS / Calificaciones	N	%
LENGUA ESPAÑOLA			MATEMÁTICAS		
Insuficiente	2345	39.4%	Insuficiente	2655	44.6%

Suficiente	1764	29.6%	Suficiente	1598	26.8%
Bien	909	15.3%	Bien	837	14.1%
Notable	672	11.3%	Notable	607	10.2%
Sobresaliente	268	4.5%	Sobresaliente	260	4.4%
LENGUA CATALANA			MÚSICA		
Insuficiente	2323	39.1%	Insuficiente	1585	26.6%
Suficiente	1696	28.6%	Suficiente	1640	27.5%
Bien	916	15.4%	Bien	1331	22.3%
Notable	710	12.0%	Notable	1020	17.1%
Sobresaliente	293	4.9%	Sobresaliente	387	6.5%
CIENCIAS DE LA NATURALEZA			CIENCIAS SOCIALES		
Insuficiente	2430	40.8%	Insuficiente	2086	35.0%
Suficiente	1599	26.8%	Suficiente	1737	29.2%
Bien	922	15.5%	Bien	1040	17.5%
Notable	689	11.6%	Notable	779	13.1%
Sobresaliente	318	5.3%	Sobresaliente	316	5.3%
EDUCACIÓN FÍSICA			TECNOLOGÍA		
Insuficiente	1204	20.2%	Insuficiente	1484	24.9%
Suficiente	1518	25.5%	Suficiente	1936	32.5%
Bien	1701	28.5%	Bien	1431	24.0%
Notable	1148	19.3%	Notable	855	14.3%
Sobresaliente	391	6.6%	Sobresaliente	257	4.3%
EDUCACIÓN PLÁSTICA			RELIGIÓN		
Insuficiente	1561	26.2%	Insuficiente	159	9.6%
Suficiente	1452	24.4%	Suficiente	256	15.5%
Bien	1523	25.5%	Bien	423	25.6%
Notable	1048	17.6%	Notable	513	31.1%
Sobresaliente	379	6.4%	Sobresaliente	299	18.1%
LENGUA EXTRANJERA					
Insuficiente	2222	37.3%			
Suficiente	1555	26.1%			
Bien	876	14.7%			
Notable	866	14.5%			
Sobresaliente	440	7.4%			

Tabla 4.3. Puntuaciones medias de áreas de tercer curso de ESO por grupos de repetidores.

ÁREAS	No repetidores	Repetidores	Total
LENGUA ESPAÑOLA	4992	966	5958
Media	4.8	4.0	4.7

Dv. Est.	1.8	1.2	1.8
LENGUA CATALANA	4974	964	5938
Media	4.9	4.0	4.7
Dv. Est.	1.9	1.2	1.8
CIENCIAS DE LA NATURALEZA.	4992	966	5958
Media	4.8	4.1	4.7
Dv. Est.	1.9	1.3	1.8
EDUCACIÓN FÍSICA	4993	969	5962
Media	5.6	5.1	5.5
Dv. Est.	1.8	1.7	1.8
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	4994	969	5963
Media	5.4	4.7	5.3
Dv. Est.	1.9	1.6	1.8
LENGUA EXTRANJERA.	4990	969	5959
Media	5.0	4.4	4.9
Dv. Est.	2.0	1.5	1.9
MATEMÁTICAS	4992	965	5957
Media	4.7	3.9	4.5
Dv. Est.	1.8	1.3	1.8
MÚSICA	4994	969	5963
Media	5.3	4.7	5.2
Dv. Est.	1.9	1.6	1.8
CIENCIAS SOCIALES	4992	966	5958
Media	5.0	4.4	4.9
Dv. Est.	1.9	1.4	1.8
TECNOLOGÍA	4994	969	5963
Media	5.2	4.7	5.1
Dv. Est.	1.7	1.5	1.7
RELIGIÓN	1384	266	1650
Media	6.5	6.3	6.5
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8

Las calificaciones en las áreas de ESO según el carácter de repetidor, o no, del alumnado muestra en todos los casos unos mejores resultados del alumnado no repetidor frente a aquellos que repiten el curso. Las medias de las calificaciones en todas las áreas del alumnado repetidor son inferiores (significativas estadísticamente) a las medias del grupo de alumnos no repetidor, en una magnitud que oscila entre medio punto y un punto (excepto en Religión).

Este resultado es plausible, si se consideran las normas y criterios de promoción generales en la ESO; en efecto, estas normas, aunque específicas de cada centro, son de carácter general, y están en función de la consecución de las capacidades generales de la etapa propuestas para el curso y de la posibilidad de continuar los estudios del curso siguiente. Esta normativa tiene como consecuencia que los alumnos que no promocionan y deben repetir el curso suelen tener un perfil de deficiencias acumuladas en las capacidades básicas propuestas para la etapa, además de no superar numerosas áreas específicas. A la luz de estos criterios, los resultados anteriores sugieren una interpretación negativa sobre la capacidad recuperadora de los aprendizajes, ya que se observa que los alumnos repetidores no alcanzan una media comparable al grupo de alumnos no repetidores; por tanto, la repetición del curso realizada como consecuencia de la decisión de no promocionar, al menos en los términos cuantitativos representados por las calificaciones, no consigue recuperar a este alumnado al mismo nivel que sus homólogos no repetidores. Esta conclusión evidencia que la naturaleza de las deficiencias del alumnado repetidor podrían requerir más de un curso para realizar una recuperación adecuada, si es que esta fuera posible, o bien un tipo de atención mucho más específica y diversificada, dirigida específicamente a las deficiencias más graves acumuladas.

En resumen, a la luz de estos resultados e independientemente de la interpretación que se quiera hacer de ellos, parece claro que la repetición de curso no es un instrumento suficiente para la recuperación del alumnado que no promociona al curso siguiente.

Los resultados de calificaciones de las áreas en función del carácter de promoción o no al final de curso son también netamente favorables (significativas estadísticamente en todos los casos) al grupo de alumnos que promocionan de curso, como sería plausible esperar. Las puntuaciones medias en todas las áreas del grupo de alumnado que promociona supera en casi dos puntos a las puntuaciones medias del grupo que no promociona, lo que supone más de un 30% de diferencia entre ambos grupos en la medida de las calificaciones. Análogamente, la distribución de las calificaciones en cada área muestra la práctica ausencia de alumnado que no promociona en los tramos más altos de las calificaciones positivas, y proporciones próximas al 80% de este alumnado en la calificación negativa.

No obstante, los escasos, pero llamativos, casos de estudiantes con calificaciones altas (notables y sobresalientes) en diferentes asignaturas serían merecedores de un análisis con un mayor detenimiento y profundización individualizada, pues no cabe duda que las circunstancias personales deben ser muy especiales para llegar a estos resultados.

Tabla 4.4. Puntuaciones medias de áreas de tercer curso de ESO por promoción.

ÁREAS	No promocionan	Promocionan	Total
LENGUA ESPAÑOLA	1201	3103	4304
Media	3.3	5.4	4.8
Dv. Est.	.7	1.7	1.8
LENGUA CATALANA	1197	3090	4287
Media	3.4	5.5	4.9
Dv. Est.	.9	1.8	1.8
CIENCIAS DE LA NATURALEZA.	1201	3103	4304

Media	3.3	5.4	4.8
Dv. Est.	.7	1.8	1.8
EDUCACIÓN FÍSICA	1201	3102	4303
Media	4.4	5.9	5.5
Dv. Est.	1.6	1.6	1.8
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	1201	3103	4304
Dv. Est.	3.9	5.9	5.3
Dv. Est.	1.4	1.7	1.8
LENGUA EXTRANJERA.	1201	3101	4302
Media	3.4	5.6	5.0
Dv. Est.	1.0	1.9	2.0
MATEMÁTICAS	1201	3102	4303
Media	3.2	5.2	4.6
Dv. Est.	.7	1.8	1.8
MÚSICA	1201	3103	4304
Media	3.8	5.9	5.3
Dv. Est.	1.3	1.7	1.9
CIENCIAS SOCIALES	1201	3103	4304
Media	3.3	5.6	5.0
Dv. Est.	.7	1.7	1.8
TECNOLOGÍA	1201	3103	4304
Media	4.0	5.7	5.2
Dv. Est.	1.3	1.6	1.7
RELIGIÓN	313	995	1308
Media	5.2	7.1	6.6
Dv. Est.	1.8	1.5	1.8

---



Tabla 4.5. Distribución de calificaciones de áreas de tercer curso de ESO por promoción.

ÁREAS	No promocionan		Promocionan		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA ESPAÑOLA</b>						
Insuficiente	1005	83.7%	512	16.5%	1517	35.2%
Suficiente	167	13.9%	1167	37.6%	1334	31.0%
Bien	24	2.0%	690	22.2%	714	16.6%
Notable	4	.3%	529	17.0%	533	12.4%
Sobresaliente	1	.1%	205	6.6%	206	4.8%
<b>LENGUA CATALANA</b>						
Insuficiente	929	77.6%	528	17.1%	1457	34.0%
Suficiente	207	17.3%	1065	34.5%	1272	29.7%
Bien	47	3.9%	689	22.3%	736	17.2%
Notable	11	.9%	562	18.2%	573	13.4%
Sobresaliente	3	.3%	246	8.0%	249	5.8%
<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b>						
Insuficiente	1015	84.5%	586	18.9%	1601	37.2%
Suficiente	159	13.2%	1013	32.6%	1172	27.2%
Bien	23	1.9%	722	23.3%	745	17.3%
Notable	2	.2%	535	17.2%	537	12.5%
Sobresaliente	2	.2%	247	8.0%	249	5.8%
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>						
Insuficiente	557	46.4%	287	9.3%	844	19.6%
Suficiente	297	24.7%	818	26.4%	1115	25.9%
Bien	207	17.2%	1014	32.7%	1221	28.4%
Notable	122	10.2%	739	23.8%	861	20.0%
Sobresaliente	18	1.5%	244	7.9%	262	6.1%
<b>EDUCACIÓN PLÁSTICA</b>						
Insuficiente	740	61.6%	329	10.6%	1069	24.8%
Suficiente	249	20.7%	804	25.9%	1053	24.5%
Bien	149	12.4%	982	31.6%	1131	26.3%
Notable	59	4.9%	721	23.2%	780	18.1%
Sobresaliente	4	.3%	267	8.6%	271	6.3%
Total.	1201	100.0%	3103	100.0%	4304	100.0%

Tabla 4.5 (cont.). Distribución de calificaciones de áreas de tercer curso de ESO por promoción.

LENGUA EXTRANJERA						
Insuficiente	970	80.8%	546	17.6%	1516	35.2%
Suficiente	162	13.5%	956	30.8%	1118	26.0%
Bien	39	3.2%	619	20.0%	658	15.3%
Notable	22	1.8%	656	21.2%	678	15.8%
Sobresaliente	8	.7%	324	10.4%	332	7.7%
MATEMÁTICAS						
Insuficiente	1041	86.7%	731	23.6%	1772	41.2%
Suficiente	135	11.2%	1096	35.3%	1231	28.6%
Bien	20	1.7%	622	20.1%	642	14.9%
Notable	5	.4%	462	14.9%	467	10.9%
Sobresaliente			191	6.2%	191	4.4%
MÚSICA						
Insuficiente	744	61.9%	313	10.1%	1057	24.6%
Suficiente	298	24.8%	905	29.2%	1203	28.0%
Bien	101	8.4%	850	27.4%	951	22.1%
Notable	54	4.5%	730	23.5%	784	18.2%
Sobresaliente	4	.3%	305	9.8%	309	7.2%
CIENCIAS SOCIALES						
Insuficiente	969	80.7%	408	13.1%	1377	32.0%
Suficiente	199	16.6%	1062	34.2%	1261	29.3%
Bien	27	2.2%	771	24.8%	798	18.5%
Notable	6	.5%	620	20.0%	626	14.5%
Sobresaliente			242	7.8%	242	5.6%
TECNOLOGÍA						
Insuficiente	645	53.7%	282	9.1%	927	21.5%
Suficiente	384	32.0%	1067	34.4%	1451	33.7%
Bien	124	10.3%	942	30.4%	1066	24.8%
Notable	44	3.7%	616	19.9%	660	15.3%
Sobresaliente	4	.3%	196	6.3%	200	4.6%
RELIGIÓN						
Insuficiente	83	26.5%	22	2.2%	105	8.0%
Suficiente	87	27.8%	111	11.2%	198	15.1%
Bien	86	27.5%	246	24.7%	332	25.4%
Notable	35	11.2%	380	38.2%	415	31.7%
Sobresaliente	22	7.0%	236	23.7%	258	19.7%
Total.	313	100.0%	995	100.0%	1308	100.0%

Debido a la existencia de casos desaparecidos de la decisión de promoción/no promoción y a no haber podido incluir las materias optativas, no es posible realizar un análisis preciso del número de áreas pendientes asociadas a la situación de no promoción. Para los casos de seguros de promoción se ha realizado una valoración de este resultado, con la limitación citada de las materias optativas, que en este caso, por ser alumnos más brillantes, puede ser más irrelevante. Los resultados obtenidos muestran que de los 3,103 estudiantes que promocionan, el 50% (1,552) lo hacen con calificación positiva en todas las áreas y materias; el 17.3% promocionan con un área evaluada negativamente, el 14.6% promocionan con dos áreas evaluadas negativamente, el 7.0% promocionan con tres áreas evaluadas negativamente, el 2.3% promocionan con cuatro áreas evaluadas negativamente, el 1.7% promocionan con cinco áreas evaluadas negativamente, y el resto promocionan más de cinco áreas evaluada negativamente. Debe tenerse en cuenta que el grueso de alumnado promocionado con un número importante de áreas evaluadas negativamente seguramente promocionan por imperativo legal (haber repetido ya o por edad), y no estrictamente por decisión de la junta de evaluación. Esto depende de los criterios aplicados en cada centro, que son diferentes, por lo que es imposible evaluar con precisión la magnitud de esta promoción imperativa, pero una estimación podría ser en torno a un 10% de los promocionados.

En relación con la interpretación realizada anteriormente respecto a la falta de eficacia de la repetición de curso para recuperar las deficiencias del alumnado que repite, si se comparan directamente los resultados numéricos contenidos en las tablas de los que no promocionan con los que repiten, podría parecer que estos alcanzan mejoras razonables, aproximándose a las medias del resto del alumnado. En realidad esto sólo es aparentemente así, ya que según las normas de repetición de curso en la ESO sólo se puede repetir (no promocionar) una única vez a lo largo de la etapa. Esto quiere decir que en el grupo de no repetidores están incluidos todos los alumnos que no promocionarán al final de curso, tirando fuertemente hacia abajo de las medias del grupo de no repetidores, y reduciendo la distancia relativa respecto a los repetidores; por otro lado, que en el grupo de los que no promocionan están incluidos solamente los que obtienen las calificaciones más bajas. En consecuencia, si se quiere comparar los resultados de los repetidores respecto al alumnado que no repetirá, las diferencias serán mayores que las que aparentemente reflejan los resultados en la tabla, ya que entre el grupo de no repetidores se computan las calificaciones de los que no promocionan. Por tanto, las conclusiones explicitadas en el párrafo anterior no sólo son correctas sino más intensas que lo reflejado por los resultados numéricos explícitos en la tabla.

Los resultados de comparar las calificaciones según el género son favorables a las mujeres; las mujeres obtienen calificaciones mejores que los hombres en el tercer curso de la ESO. Si se comparan las medias de las calificaciones en cada una de las áreas de conocimiento, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en todas las áreas excepto en Educación física, donde el promedio es igual para ambos grupos y las diferencias no resultan estadísticamente significativas. Si se comparan las proporciones de las distintas calificaciones en cada área, los resultados son igualmente definitivos en el mismo sentido: las mujeres obtienen una menor tasa de insuficientes, que se reparte en obtener tasas mayores en prácticamente todas las demás calificaciones positivas; la única excepción es la Educación física, donde los hombres compensan una mayor tasa de insuficientes con una mayor tasa de notables. En resumen, las diferencias de género muestran una calificación significativamente mejor de las mujeres en prácticamente todas las áreas, incluso las áreas de ciencias y matemáticas, que tradicionalmente han sido materias más favorables a los hombres.

Tabla 4.6. Puntuaciones medias de áreas de tercer curso de ESO por género.

ÁREAS	Hombres	Mujeres	Total	F-Snedecor	Grado de significación
LENGUA ESPAÑOLA	2997	2961	5958		
Media	4.3	5.0	4.7	263.3466	.0000
Dv. Est.	1.6	1.9	1.8		
LENGUA CATALANA	2984	2954	5938		
Media	4.4	5.1	4.7	230.6251	.0000
Dv. Est.	1.6	1.9	1.8		
CIENCIAS DE LA NATURALEZA.	2997	2961	5958		
Media	4.5	4.9	4.7	62.6304	.0000
Dv. Est.	1.8	1.9	1.8		
EDUCACIÓN FÍSICA	2999	2963	5962		
Media	5.5	5.5	5.5	.8431	.3585
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8		
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	2999	2964	5963		
Media	5.0	5.6	5.3	209.4339	.0000
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8		
LENGUA EXTRANJERA.	2999	2960	5959		
Media	4.6	5.3	4.9	181.9478	.0000
Dv. Est.	1.8	2.0	1.9		
MATEMÁTICAS	2996	2961	5957		
Media	4.4	4.7	4.5	33.8299	.0000
Dv. Est.	1.7	1.8	1.8		
MÚSICA	2999	2964	5963		
Media	4.9	5.6	5.2	194.6471	.0000
Dv. Est.	1.8	1.9	1.8		
CIENCIAS SOCIALES	2997	2961	5958	68.8403	.0000
Media	4.7	5.1	4.9		
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8		
TECNOLOGÍA	2999	2964	5963	46.7658	.0000
Media	5.0	5.3	5.1		
Dv. Est.	1.7	1.7	1.7		
RELIGIÓN	821	829	1650	42.2681	.0000
Media	6.2	6.8	6.5		
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8		

Tabla 4.7. Distribución de calificaciones de áreas de tercer curso de ESO por género.

ÁREAS	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA ESPAÑOLA</b>						
Insuficiente	1443	48.1%	902	30.5%	2345	39.4%
Suficiente	863	28.8%	901	30.4%	1764	29.6%
Bien	376	12.5%	533	18.0%	909	15.3%
Notable	242	8.1%	430	14.5%	672	11.3%
Sobresaliente	73	2.4%	195	6.6%	268	4.5%
<b>LENGUA CATALANA</b>						
Insuficiente	1405	47.1%	918	31.1%	2323	39.1%
Suficiente	845	28.3%	851	28.8%	1696	28.6%
Bien	389	13.0%	527	17.8%	916	15.4%
Notable	261	8.7%	449	15.2%	710	12.0%
Sobresaliente	84	2.8%	209	7.1%	293	4.9%
<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b>						
Insuficiente	1377	45.9%	1053	35.6%	2430	40.8%
Suficiente	771	25.7%	828	28.0%	1599	26.8%
Bien	411	13.7%	511	17.3%	922	15.5%
Notable	304	10.1%	385	13.0%	689	11.6%
Sobresaliente	134	4.5%	184	6.2%	318	5.3%
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>						
Insuficiente	637	21.2%	567	19.1%	1204	20.2%
Suficiente	701	23.4%	817	27.6%	1518	25.5%
Bien	843	28.1%	858	29.0%	1701	28.5%
Notable	623	20.8%	525	17.7%	1148	19.3%
Sobresaliente	195	6.5%	196	6.6%	391	6.6%
<b>EDUCACIÓN PLÁSTICA</b>						
Insuficiente	957	31.9%	604	20.4%	1561	26.2%
Suficiente	825	27.5%	627	21.2%	1452	24.4%
Bien	691	23.0%	832	28.1%	1523	25.5%
Notable	379	12.6%	669	22.6%	1048	17.6%
Sobresaliente	147	4.9%	232	7.8%	379	6.4%

Tabla 4.7 (cont.). Distribución de calificaciones de áreas de tercer curso de ESO por género.

ÁREAS	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>						
Insuficiente	1341	44.7%	881	29.8%	2222	37.3%
Suficiente	769	25.6%	786	26.6%	1555	26.1%
Bien	392	13.1%	484	16.4%	876	14.7%
Notable	349	11.6%	517	17.5%	866	14.5%
Sobresaliente	148	4.9%	292	9.9%	440	7.4%
<b>MATEMÁTICAS</b>						
Insuficiente	1434	47.9%	1221	41.2%	2655	44.6%
Suficiente	782	26.1%	816	27.6%	1598	26.8%
Bien	402	13.4%	435	14.7%	837	14.1%
Notable	277	9.2%	330	11.1%	607	10.2%
Sobresaliente	101	3.4%	159	5.4%	260	4.4%
<b>MÚSICA</b>						
Insuficiente	997	33.2%	588	19.8%	1585	26.6%
Suficiente	837	27.9%	803	27.1%	1640	27.5%
Bien	625	20.8%	706	23.8%	1331	22.3%
Notable	418	13.9%	602	20.3%	1020	17.1%
Sobresaliente	122	4.1%	265	8.9%	387	6.5%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>						
Insuficiente	1196	39.9%	890	30.1%	2086	35.0%
Suficiente	845	28.2%	892	30.1%	1737	29.2%
Bien	496	16.5%	544	18.4%	1040	17.5%
Notable	331	11.0%	448	15.1%	779	13.1%
Sobresaliente	129	4.3%	187	6.3%	316	5.3%
<b>TECNOLOGÍA</b>						
Insuficiente	887	29.6%	597	20.1%	1484	24.9%
Suficiente	924	30.8%	1012	34.1%	1936	32.5%
Bien	682	22.7%	749	25.3%	1431	24.0%
Notable	390	13.0%	465	15.7%	855	14.3%
Sobresaliente	116	3.9%	141	4.8%	257	4.3%
<b>RELIGIÓN</b>						
Insuficiente	89	10.8%	70	8.4%	159	9.6%
Suficiente	169	20.6%	87	10.5%	256	15.5%
Bien	222	27.0%	201	24.2%	423	25.6%
Notable	226	27.5%	287	34.6%	513	31.1%
Sobresaliente	115	14.0%	184	22.2%	299	18.1%

Finalmente, las calificaciones se han estudiado en función del tamaño del centro, variable que se ha colapsado en tres categorías, pequeños, medianos y grandes. Los resultados muestran una tendencia clara de las calificaciones escolares a distribuirse de acuerdo con una gradación inversa al tamaño: los centros más grandes obtiene las calificaciones más bajas y los centros más pequeños obtienen las mejores calificaciones.

La comparación de las calificaciones medias entre los tres grupos de centros muestra diferencias significativas en todas las áreas, aunque el patrón de significación de las diferencias varía según las áreas. Cuando se analizan las calificaciones medias, el patrón más repetido es el que muestra diferencias significativas de los centros pequeños respecto a los otros dos, es decir, los centros pequeños obtienen calificaciones significativamente mejores que los centros medianos y pequeños. En algunos casos (Ciencias Sociales y Naturales), las diferencias entre el grupo pequeño y el mediano no son significativas, y en alguno más (Tecnología y Ciencias naturales), también las diferencias entre el grupo mediano y el grande son significativas.

La comparación de las tasas de calificación entre los tres grupos resulta mucho más compleja por la mayor cantidad de categorías existentes, pero en general, se observa una mayor tasa de calificaciones negativas en los centros grandes, que en los medianos y en estos, a su vez, más que en los pequeños; esta diferencia se reparte después sobre las diferentes categorías de calificaciones positivas en sentido inverso.

La interpretación de las diferencias observadas, favorables a los centros pequeños y desfavorables para los centros educativos grandes es compleja, pues las variables que confluyen en un centro son muchas y de muy diversa índole, y su influencia muy variada, y a veces contradictoria. No obstante, el patrón de diferencias observadas según el tamaño del centro parece suficientemente claro y sistemático para considerarlo fruto del azar.

Tabla 4.8. Puntuaciones medias de áreas de tercer curso de ESO por tamaño de centro.

ÁREAS	< 19 grupos	19-34 grupos	> 34 grupos	Total	F-Snedecor	Nivel de significación
LENGUA ESPAÑOLA	1672	1949	2337	5958		
Media	4.9 <sup>bc</sup>	4.6	4.6	4.7	16.7313	.0000
Dv. Est.	1.8	1.7	1.8	1.8		
LENGUA CATALANA	1665	1944	2329	5938		
Media	4.9 <sup>bc</sup>	4.7	4.6	4.7	18.9822	.0000
Dv. Est.	1.9	1.8	1.7	1.8		
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	1672	1949	2337	5958		
Media	4.8 <sup>c</sup>	4.8 <sup>c</sup>	4.6	4.7	11.6098	.0000
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8	1.8		
EDUCACIÓN FÍSICA	1672	1954	2336	5962		
Media	5.8 <sup>bc</sup>	5.4	5.3	5.5	42.1665	.0000
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8	1.8		
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	1672	1954	2337	5963		
Media	5.5 <sup>bc</sup>	5.4 <sup>c</sup>	5.1	5.3	30.7856	.0000

Dv. Est.	1.8	1.8	1.8	1.8		
LENGUA EXTRANJERA.	1671	1953	2335	5959		
Media	5.1 <sup>bc</sup>	4.8	4.8	4.9	14.9714	.0000
Dv. Est.	2.0	1.9	1.9	1.9		
MATEMÁTICAS	1671	1949	2337	5957		
Media	4.7 <sup>bc</sup>	4.4	4.5	4.5	13.1869	.0000
Dv. Est.	1.8	1.7	1.8	1.8		
MÚSICA	1672	1954	2337	5963		
Media	5.6 <sup>bc</sup>	5.0	5.1	5.2	58.7945	.0000
Dv. Est.	1.9	1.8	1.9	1.8		
CIENCIAS SOCIALES	1672	1949	2337	5958		
Media	5.0 <sup>c</sup>	4.9	4.8	4.9	5.0476	.0065
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8	1.8		
TECNOLOGÍA	1672	1954	2337	5963		
Media	5.4 <sup>bc</sup>	4.9 <sup>c</sup>	5.1	5.1	47.4317	.000
Dv. Est.	1.7	1.7	1.7	1.7		
RELIGIÓN	364	745	541	1650		
Media	6.9 <sup>bc</sup>	6.4	6.4	6.5	10.2927	.0000
Dv. Est.	1.6	1.8	2.0	1.8		



Tabla 4.9. Distribución de calificaciones de áreas de tercer curso de ESO por tamaño de centro

ÁREAS	< 19 grupos		19-34 grupos		> 19 grupos	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA ESPAÑOLA</b>						
Insuficiente	551	33.0%	808	41.5%	986	42.2%
Suficiente	533	31.9%	580	29.8%	651	27.9%
Bien	277	16.6%	297	15.2%	335	14.3%
Notable	227	13.6%	192	9.9%	253	10.8%
Sobresaliente	84	5.0%	72	3.7%	112	4.8%
<b>LENGUA CATALANA</b>						
Insuficiente	586	35.2%	751	38.6%	986	42.3%
Suficiente	465	27.9%	579	29.8%	652	28.0%
Bien	263	15.8%	300	15.4%	353	15.2%
Notable	240	14.4%	225	11.6%	245	10.5%
Sobresaliente	111	6.7%	89	4.6%	93	4.0%
<b>CIENCIAS DE LA NATURALEZA</b>						
Insuficiente	622	37.2%	739	37.9%	1069	45.7%
Suficiente	475	28.4%	551	28.3%	573	24.5%
Bien	265	15.8%	323	16.6%	334	14.3%
Notable	218	13.0%	227	11.6%	244	10.4%
Sobresaliente	92	5.5%	109	5.6%	117	5.0%
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>						
Insuficiente	231	13.8%	438	22.4%	535	22.9%
Suficiente	438	26.2%	465	23.8%	615	26.3%
Bien	468	28.0%	583	29.8%	650	27.8%
Notable	358	21.4%	372	19.0%	418	17.9%
Sobresaliente	177	10.6%	96	4.9%	118	5.1%
<b>EDUCACIÓN PLÁSTICA</b>						
Insuficiente	347	20.8%	490	25.1%	724	31.0%
Suficiente	418	25.0%	445	22.8%	589	25.2%
Bien	447	26.7%	545	27.9%	531	22.7%
Notable	329	19.7%	346	17.7%	373	16.0%
Sobresaliente	131	7.8%	128	6.6%	120	5.1%

Tabla 4.9 (cont.). Distribución de calificaciones de tercer curso de ESO por tamaño de centro.

ÁREAS	< 19 grupos		19 - 34 grupos		> 19 grupos	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>						
Insuficiente	532	31.8%	777	39.8%	913	39.1%
Suficiente	444	26.6%	486	24.9%	625	26.8%
Bien	270	16.2%	290	14.8%	316	13.5%
Notable	289	17.3%	261	13.4%	316	13.5%
Sobresaliente	136	8.1%	139	7.1%	165	7.1%
<b>MATEMÁTICAS</b>						
Insuficiente	666	39.9%	938	48.1%	1051	45.0%
Suficiente	479	28.7%	481	24.7%	638	27.3%
Bien	236	14.1%	287	14.7%	314	13.4%
Notable	194	11.6%	177	9.1%	236	10.1%
Sobresaliente	96	5.7%	66	3.4%	98	4.2%
<b>MÚSICA</b>						
Insuficiente	321	19.2%	562	28.8%	702	30.0%
Suficiente	416	24.9%	603	30.9%	621	26.6%
Bien	437	26.1%	423	21.6%	471	20.2%
Notable	332	19.9%	272	13.9%	416	17.8%
Sobresaliente	166	9.9%	94	4.8%	127	5.4%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>						
Insuficiente	525	31.4%	679	34.8%	882	37.7%
Suficiente	528	31.6%	533	27.3%	676	28.9%
Bien	296	17.7%	379	19.4%	365	15.6%
Notable	229	13.7%	261	13.4%	289	12.4%
Sobresaliente	94	5.6%	97	5.0%	125	5.3%
<b>TECNOLOGÍA</b>						
Insuficiente	309	18.5%	561	28.7%	614	26.3%
Suficiente	514	30.7%	722	36.9%	700	30.0%
Bien	457	27.3%	390	20.0%	584	25.0%
Notable	307	18.4%	196	10.0%	352	15.1%
Sobresaliente	85	5.1%	85	4.4%	87	3.7%
<b>RELIGIÓN</b>						
Insuficiente	11	3.0%	71	9.5%	77	14.2%
Suficiente	57	15.7%	119	16.0%	80	14.8%
Bien	76	20.9%	229	30.7%	118	21.8%
Notable	151	41.5%	213	28.6%	149	27.5%
Sobresaliente	69	19.0%	113	15.2%	117	21.6%

## RESULTADOS DE RENDIMIENTO EN CUARTO DE ESO

Las calificaciones medias obtenidas por la muestra objeto del estudio ofrecen una primera aproximación a los resultados globales en las distintas áreas, con las convenciones numéricas dadas a las calificaciones cualitativas otorgadas por el profesorado en la calificación final del alumnado (ver apartado de Procedimiento). Los resultados están descritos en la tabla 4.10 y en ellos se puede observar que la calificación media más alta corresponde al subgrupo de estudiantes que cursan Francés y Religión (superior a siete puntos); el resto tienen puntuaciones medias apreciablemente menores (inferiores a seis puntos), donde las más altas corresponden a las áreas Educación física, Plástica, Música con puntuaciones medias próximas a seis puntos, y las más bajas (inferiores a cinco puntos) corresponden a Matemáticas y Lengua Catalana que obtiene la puntuación más baja, quedando el resto en puntuaciones intermedias entre estos grupos y superiores a cinco puntos. Las desviaciones típicas en todas las áreas son similares, lo cual significa que la dispersión de las puntuaciones es muy parecida en todas las áreas.

El análisis de la distribuciones de frecuencias de las calificaciones cualitativas conducen a conclusiones similares: un modelo de distribución para las áreas con mejores promedios (Educación física, Educación plástica, Música) y otro modelo diferente para el resto; el modelo de la Religión es peculiar. El modelo de distribución de las áreas con mejores promedios se caracteriza por una distribución en V invertida con el pico en la calificación central (bien). El modelo de distribución de las áreas con promedio más bajo tiene dos modalidades: por un lado, la mayoría de ellas mantienen un modelo en V invertida, asimétrico, con el vértice en la calificación suficiente; por otro lado, Lengua Extranjera y Matemáticas tienen una distribución monótonamente descendente desde la calificación más baja (insuficiente), que tiene la máxima proporción de estudiantes. Por último, la distribución de calificaciones de la Religión se puede decir que sigue un patrón propio, con una importante proporción de las calificaciones más altas (bien, notable y sobresaliente), con relación al resto de áreas.

Tabla 4.10. Calificaciones medias de cuarto curso de ESO.

ÁREAS	N	Media	Dv. Est.
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	1303	5.2299	1.8430
FÍSICA Y QUÍMICA	783	5.0843	1.7629
CIENCIAS SOCIALES	2922	5.0724	1.7666
ÉTICA	2542	5.4489	1.5692
EDUCACIÓN FÍSICA	2921	5.8875	1.7027
EDUCACIÓN PLÁSTICA	1654	5.7370	1.8033
LENGUA ESPAÑOLA	2920	4.9305	1.7940
LENGUA CATALANA	2909	4.7155	1.6418

Francés	49	7.2551	1.6867
LENGUA EXTRANJERA	2918	5.1086	1.9448
MÚSICA	952	5.8330	1.8044
TECNOLOGÍA	1181	5.2989	1.6935
MATEMÁTICAS	2920	4.6027	1.7281
RELIGIÓN	527	7.2780	1.6265

Tabla 4.11. Frecuencias y porcentajes de las calificaciones de cuarto curso de ESO.

ÁREAS / Calificaciones	N	%	ÁREAS / Calificaciones	N	%
LENGUA ESPAÑOLA			MATEMÁTICAS		
Insuficiente	928	31.8%	Insuficiente	1198	41.0%
Suficiente	921	31.5%	Suficiente	857	29.3%
Bien	542	18.6%	Bien	445	15.2%
Notable	363	12.4%	Notable	307	10.5%
Sobresaliente	166	5.7%	Sobresaliente	113	3.9%
LENGUA CATALANA			BIOLOGÍA G.		
Insuficiente	965	33.2%	Insuficiente	339	26.0%
Suficiente	1063	36.5%	Suficiente	385	29.5%
Bien	475	16.3%	Bien	272	20.9%
Notable	310	10.7%	Notable	220	16.9%
Sobresaliente	96	3.3%	Sobresaliente	87	6.7%
LENGUA EXTRANJERA			FÍSICA Y Q.		
Insuficiente	923	31.6%	Insuficiente	201	25.7%
Suficiente	821	28.1%	Suficiente	278	35.5%
Bien	485	16.6%	Bien	146	18.6%
Notable	445	15.3%	Notable	114	14.6%
Sobresaliente	244	8.4%	Sobresaliente	44	5.6%
CIENCIAS SOCIALES			TECNOLOGÍA		
Insuficiente	808	27.7%	Insuficiente	229	19.4%
Suficiente	915	31.3%	Suficiente	399	33.8%
Bien	624	21.4%	Bien	319	27.0%
Notable	426	14.6%	Notable	163	13.8%
Sobresaliente	149	5.1%	Sobresaliente	71	6.0%
MÚSICA			EDUCACIÓN FÍSICA		
Insuficiente	146	15.3%	Insuficiente	380	13.0%
Suficiente	222	23.3%	Suficiente	659	22.6%
Bien	263	27.6%	Bien	882	30.2%

Notable	234	24.6%	Notable	800	27.4%
Sobresaliente	87	9.1%	Sobresaliente	200	6.8%
EDUCACIÓN PLÁSTICA			RELIGIÓN		
Insuficiente	267	16.1%	Insuficiente	22	4.2%
Suficiente	407	24.6%	Suficiente	37	7.0%
Bien	486	29.4%	Bien	111	21.1%
Notable	337	20.4%	Notable	184	34.9%
Sobresaliente	157	9.5%	Sobresaliente	173	32.8%

Las calificaciones en las áreas de ESO según el carácter de repetidor, o no, del alumnado muestra en todos los casos unos mejores resultados del alumnado no repetidor frente a aquellos que repiten el curso. Las medias de las calificaciones en todas las áreas del alumnado repetidor son inferiores (significativas estadísticamente) a las medias del grupo de alumnos no repetidor, en una magnitud que oscila según la materia, pero siempre menores que un punto; las diferencias más pequeñas se dan en Tecnología y Plástica.

Este resultado es plausible, si se consideran las normas y criterios de promoción generales en la ESO que obligan a repetir un curso, en caso de tomarse la decisión de no promoción, que sólo puede tomarse una vez en los cuatro cursos de la etapa; en efecto, los criterios de promoción, aunque específicos de cada centro, están en función de criterios generales, tales como la consecución de las capacidades generales de la etapa propuestas para el curso y la posibilidad de continuar los estudios del curso siguiente. Esta normativa tiene como consecuencia que los alumnos que no promocionan y deben repetir el curso suelen tener un perfil de deficiencias acumuladas en las capacidades básicas propuestas para la etapa, además de no superar numerosas áreas específicas. A la luz de estos criterios, los resultados anteriores sugieren una interpretación negativa sobre la capacidad recuperadora de los aprendizajes, ya que se observa que los alumnos repetidores no alcanzan una media comparable al grupo de alumnos no repetidores; por tanto, la repetición del curso realizada como consecuencia de la decisión de no promocionar, al menos en los términos cuantitativos representados por las calificaciones, no consigue recuperar a este alumnado al mismo nivel que sus homólogos no repetidores. Estos resultados evidencian que la naturaleza de las deficiencias del alumnado repetidor podrían requerir una intervención más intensa para ser eficaces, que podría pasar por dedicar más de un curso para realizar una recuperación adecuada, si es que esta fuera posible, o bien un tipo de atención mucho más específica y diversificada, dirigida específicamente a las deficiencias más graves acumuladas.

En resumen, a la luz de estos resultados e independientemente de la interpretación que se quiera hacer de ellos, parece claro que la repetición de curso no es un instrumento suficiente para la recuperación del alumnado que no promociona al curso siguiente.

Los resultados de calificaciones de las áreas en función del carácter de promoción o no al final de curso son también netamente favorables (significativas estadísticamente en todos los casos) al grupo de alumnos que promocionan de curso, como sería plausible esperar. Las diferencias en las puntuaciones medias en todas las áreas entre el grupo de alumnado que promociona y el que no promociona se sitúa en torno a los dos puntos, lo que supone más de un 30% de diferencia entre ambos grupos en la medida de las calificaciones. Análogamente, la distribución porcentual de las calificaciones en cada área muestra la casi total ausencia de

alumnado que no promociona en los tramos más altos de las calificaciones positivas, y proporciones próximas al 80% de este alumnado en la calificación negativa del grupo de áreas con las medias más bajas, mientras que en el grupo de áreas con las calificaciones más altas la proporción de alumnado que no promociona con calificación insuficiente en estas áreas se sitúa en torno al 50%.

Tabla 4.12. Puntuaciones medias de áreas de cuarto curso de ESO por grupos de repetidores.

ÁREAS	No repetidores	Repetidores	Total
LENGUA ESPAÑOLA	2507	413	2920
Media	5.0	4.4	4.9
Dv. Est.	1.8	1.4	1.8
LENGUA CATALANA	2496	413	2909
Media	4.8	4.2	4.7
Dv. Est.	1.7	1.2	1.6
LENGUA EXTRANJERA.	2503	415	2918
Media	5.2	4.5	5.1
Dv. Est.	2.0	1.6	1.9
CIENCIAS SOCIALES	2507	415	2922
Media	5.1	4.6	5.1
Dv. Est.	1.8	1.5	1.8
MÚSICA	792	160	952
Media	5.9	5.4	5.8
Dv. Est.	1.8	1.7	1.8
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	1394	260	1654
Media	5.8	5.6	5.7
Dv. Est.	1.8	1.7	1.8
MATEMÁTICAS	2507	413	2920
Media	4.7	4.2	4.6
Dv. Est.	1.8	1.4	1.7
BIOLOGÍA G	1178	125	1303
Media	5.3	4.6	5.2
Dv. Est.	1.9	1.4	1.8
FÍSICA Y Q	703	80	783
Media	5.1	4.5	5.1
Dv. Est.	1.8	1.5	1.8
TECNOLOGÍA	977	204	1181
Media	5.3	5.1	5.3
Dv. Est.	1.7	1.6	1.7
EDUCACIÓN FÍSICA	2506	415	2921
Media	6.0	5.4	5.9
Dv. Est.	1.7	1.7	1.7

RELIGIÓN	469	58	527
Media	7.3	6.7	7.3
Dv. Est.	1.6	1.4	1.6

---

Tabla 4.13. Puntuaciones medias de áreas de cuarto curso de ESO por promoción.

ÁREAS	No promocionan	Promocionan	Total
LENGUA ESPAÑOLA	514	1127	1641
Media	3.4	5.6	5.0
Dv. Est.	.9	1.7	1.8
LENGUA CATALANA	512	1124	1636
Media	3.4	5.5	4.8
Dv. Est.	.8	1.5	1.6
LENGUA EXTRANJERA.	512	1125	1637
Media	3.6	5.7	5.1
Dv. Est.	1.2	1.8	1.9
CIENCIAS SOCIALES	514	1127	1641
Media	3.6	5.9	5.2
Dv. Est.	1.0	1.5	1.8
MÚSICA	193	354	547
Media	4.5	6.4	5.7
Dv. Est.	1.7	1.6	1.8
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	335	588	923
Media	4.3	6.2	5.5
Dv. Est.	1.4	1.4	1.7
MATEMÁTICAS	514	1127	1641
Media	3.3	5.3	4.7
Dv. Est.	.7	1.7	1.7
BIOLOGÍA G	164	524	688
Media	3.6	6.1	5.5
Dv. Est.	1.0	1.6	1.9
FÍSICA Y Q	116	376	492
Media	3.4	5.6	5.1
Dv. Est.	.7	1.7	1.8
TECNOLOGÍA	201	405	606
Media	4.3	6.2	5.6
Dv. Est.	1.4	1.6	1.8
EDUCACIÓN FÍSICA	514	1126	1640
Media	5.2	6.7	6.2
Dv. Est.	1.9	1.5	1.7
RELIGIÓN	109	255	364
Media	6.3	7.8	7.3
Dv. Est.	2.1	1.3	1.7



Tabla 4.14. Distribución de calificaciones de áreas de cuarto curso de ESO por promoción (Chi-cuadrado (4),  $p < .0000$ ).

ÁREAS / Calificaciones	No promocionan		Promocionan		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA ESPAÑOLA</b>						
Insuficiente	392	76.3%	127	11.3%	519	31.6%
Suficiente	94	18.3%	396	35.1%	490	29.9%
Bien	25	4.9%	305	27.1%	330	20.1%
Notable	2	.4%	218	19.3%	220	13.4%
Sobresaliente	1	.2%	81	7.2%	82	5.0%
<b>LENGUA CATALANA</b>						
Insuficiente	397	77.5%	91	8.1%	488	29.8%
Suficiente	100	19.5%	514	45.7%	614	37.5%
Bien	14	2.7%	276	24.6%	290	17.7%
Notable	1	.2%	197	17.5%	198	12.1%
Sobresaliente			46	4.1%	46	2.8%
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>						
Insuficiente	393	76.8%	153	13.6%	546	33.4%
Suficiente	71	13.9%	378	33.6%	449	27.4%
Bien	26	5.1%	239	21.2%	265	16.2%
Notable	17	3.3%	227	20.2%	244	14.9%
Sobresaliente	5	1.0%	128	11.4%	133	8.1%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>						
Insuficiente	355	69.1%	56	5.0%	411	25.0%
Suficiente	118	23.0%	400	35.5%	518	31.6%
Bien	33	6.4%	341	30.3%	374	22.8%
Notable	8	1.6%	246	21.8%	254	15.5%
Sobresaliente			84	7.5%	84	5.1%
ÁREAS / Calificaciones	No promocionan		Promocionan		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>MÚSICA</b>						
Insuficiente	85	44.0%	7	2.0%	92	16.8%
Suficiente	54	28.0%	90	25.4%	144	26.3%
Bien	30	15.5%	109	30.8%	139	25.4%
Notable	19	9.8%	103	29.1%	122	22.3%
Sobresaliente	5	2.6%	45	12.7%	50	9.1%
<b>EDUCACIÓN PLÁSTICA</b>						

Insuficiente	155	46.3%	12	2.0%	167	18.1%
Suficiente	101	30.1%	142	24.1%	243	26.3%
Bien	58	17.3%	222	37.8%	280	30.3%
Notable	17	5.1%	162	27.6%	179	19.4%
Sobresaliente	4	1.2%	50	8.5%	54	5.9%

#### MATEMÁTICAS

Insuficiente	432	84.0%	191	16.9%	623	38.0%
Suficiente	69	13.4%	436	38.7%	505	30.8%
Bien	10	1.9%	264	23.4%	274	16.7%
Notable	3	.6%	168	14.9%	171	10.4%
Sobresaliente			68	6.0%	68	4.1%

#### BIOLOGÍA G.

Insuficiente	114	69.5%	25	4.8%	139	20.2%
Suficiente	41	25.0%	159	30.3%	200	29.1%
Bien	8	4.9%	154	29.4%	162	23.5%
Notable			126	24.0%	126	18.3%
Sobresaliente	1	.6%	60	11.5%	61	8.9%

#### FÍSICA Y Q.

Insuficiente	88	75.9%	39	10.4%	127	25.8%
Suficiente	27	23.3%	146	38.8%	173	35.2%
Bien	1	.9%	94	25.0%	95	19.3%
Notable			68	18.1%	68	13.8%
Sobresaliente			29	7.7%	29	5.9%

#### ÁREAS / Calificaciones

No promocionan		Promocionan		Total	
N	%	N	%	N	%

#### TECNOLOGÍA

Insuficiente	86	42.8%	7	1.7%	93	15.3%
Suficiente	70	34.8%	118	29.1%	188	31.0%
Bien	31	15.4%	141	34.8%	172	28.4%
Notable	12	6.0%	82	20.2%	94	15.5%
Sobresaliente	2	1.0%	57	14.1%	59	9.7%

#### EDUCACIÓN FÍSICA

Insuficiente	168	32.7%	11	1.0%	179	10.9%
Suficiente	95	18.5%	206	18.3%	301	18.4%
Bien	125	24.3%	316	28.1%	441	26.9%
Notable	103	20.0%	443	39.3%	546	33.3%
Sobresaliente	23	4.5%	150	13.3%	173	10.5%

#### RELIGIÓN

Insuficiente	19	17.4%	1	.4%	20	5.5%
Suficiente	15	13.8%	9	3.5%	24	6.6%
Bien	30	27.5%	44	17.3%	74	20.3%
Notable	17	15.6%	89	34.9%	106	29.1%
Sobresaliente	28	25.7%	112	43.9%	140	38.5%

En relación con la interpretación realizada anteriormente respecto a la falta de eficacia de la repetición de curso para recuperar las deficiencias del alumnado que repite, si se comparan directamente los resultados numéricos contenidos en las tablas del alumnado que no promociona con el alumnado que repite, podría parecer que estos alcanzan mejoras razonables, aproximándose a las medias del resto del alumnado, ya que se reducen la distancia entre las medias. En realidad esto sólo es aparentemente así, ya que según las normas de repetición de curso en la ESO sólo se puede repetir (no promocionar) una única vez a lo largo de la etapa. Esto quiere decir que en el grupo de no repetidores están incluidos todos los alumnos que no promocionarán al final de curso, cuyas bajas calificaciones tiran fuertemente hacia abajo de las medias del grupo de no repetidores, de modo que la comparación del grupo de repetidores respecto a ellos es menor, reduciendo la distancia relativa respecto a los repetidores, no porque este grupo haya subido, sino porque el otro grupo tiene una bajada ficticia provocada por la contabilización en su seno del grupo que no promociona; por otro lado, que en el grupo de los que no promocionan están incluidos solamente los que obtienen las calificaciones más bajas. En consecuencia, si se quiere comparar los resultados de los repetidores respecto al alumnado que no repetirá, las diferencias serán mayores que las que aparentemente reflejan los resultados en la tabla, ya que entre el grupo de no repetidores se computan las calificaciones de los que no promocionan. Por tanto, las conclusiones explicitadas en el párrafo anterior obedecen a un análisis y valoración ponderada de la composición de los grupos que se comparan, de manera que no sólo son correctas, sino más intensas que lo reflejado por los resultados numéricos explícitos en la tabla.

Tabla 4.15. Puntuaciones medias de áreas de cuarto curso de ESO por género.

ÁREAS	Hombres	Mujeres	Total	F-Snedecor	Nivel de significación
LENGUA ESPAÑOLA	1418	1502	2920		
Media	4.6	5.2	4.9	83.4221	.0000
Dv. Est.	1.7	1.8	1.8		
LENGUA CATALANA	1413	1496	2909		
Media	4.4	5.0	4.7	103.5124	.0000
Dv. Est.	1.5	1.7	1.6		
LENGUA EXTRANJERA.	1415	1503	2918		
Media	4.8	5.4	5.1	52.8136	.0000
Dv. Est.	1.8	2.0	1.9		
CIENCIAS SOCIALES	1419	1503	2922		
Media	4.8	5.3	5.1	69.1060	.0000
Dv. Est.	1.7	1.8	1.8		
MÚSICA	325	627	952		

Media	5.3	6.1	5.8	39.7839	<u>.0000</u>
Dv. Est.	1.7	1.8	1.8		
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	718	936	1654		
Media	5.4	6.0	5.7	44.8093	<u>.0000</u>
Dv. Est.	1.7	1.8	1.8		
MATEMÁTICAS	1418	1502	2920		
Media	4.5	4.7	4.6	3.0279	<u>.0819</u>
Dv. Est.	1.7	1.8	1.7		
BIOLOGÍA G	571	732	1303		
Media	5.1	5.3	5.2	3.1189	<u>.0776</u>
Dv. Est.	1.8	1.9	1.8		
FÍSICA Y Q	396	387	783		
Media	5.0	5.1	5.1	.9770	<u>.3232</u>
Dv. Est.	1.7	1.8	1.8		
TECNOLOGÍA	808	373	1181		
Media	5.3	5.3	5.3	.0579	<u>.8099</u>
Dv. Est.	1.7	1.8	1.7		
EDUCACIÓN FÍSICA	1419	1502	2921		
Media	6.1	5.7	5.9	26.9192	<u>.0000</u>
Dv. Est.	1.7	1.7	1.7		
RELIGIÓN	283	244	527		
Media	7.0	7.6	7.3	15.4388	<u>.0001</u>
Dv. Est.	1.7	1.5	1.6		

Tabla 4.16. Distribución de calificaciones de áreas de cuarto curso de ESO por género.

ÁREAS	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA ESPAÑOLA</b>						
Insuficiente	545	38.4%	383	25.5%	928	31.8%
Suficiente	453	31.9%	468	31.2%	921	31.5%
Bien	231	16.3%	311	20.7%	542	18.6%
Notable	137	9.7%	226	15.0%	363	12.4%
Sobresaliente	52	3.7%	114	7.6%	166	5.7%
<b>LENGUA CATALANA</b>						
Insuficiente	563	39.8%	402	26.9%	965	33.2%
Suficiente	534	37.8%	529	35.4%	1063	36.5%
Bien	189	13.4%	286	19.1%	475	16.3%
Notable	99	7.0%	211	14.1%	310	10.7%
Sobresaliente	28	2.0%	68	4.5%	96	3.3%
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>						
Insuficiente	514	36.3%	409	27.2%	923	31.6%
Suficiente	413	29.2%	408	27.1%	821	28.1%
Bien	220	15.5%	265	17.6%	485	16.6%
Notable	188	13.3%	257	17.1%	445	15.3%
Sobresaliente	80	5.7%	164	10.9%	244	8.4%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>						
Insuficiente	458	32.3%	350	23.3%	808	27.7%
Suficiente	479	33.8%	436	29.0%	915	31.3%
Bien	273	19.2%	351	23.4%	624	21.4%
Notable	162	11.4%	264	17.6%	426	14.6%
Sobresaliente	47	3.3%	102	6.8%	149	5.1%
<b>MÚSICA</b>						
Insuficiente	63	19.4%	83	13.2%	146	15.3%
Suficiente	99	30.5%	123	19.6%	222	23.3%
Bien	97	29.8%	166	26.5%	263	27.6%
Notable	52	16.0%	182	29.0%	234	24.6%
Sobresaliente	14	4.3%	73	11.6%	87	9.1%
<b>EDUCACIÓN PLÁSTICA</b>						
Insuficiente	138	19.2%	129	13.8%	267	16.1%
Suficiente	214	29.8%	193	20.6%	407	24.6%
Bien	205	28.6%	281	30.0%	486	29.4%
Notable	118	16.4%	219	23.4%	337	20.4%
Sobresaliente	43	6.0%	114	12.2%	157	9.5%

Tabla 4.16 (cont.). Distribución de calificaciones de áreas de cuarto curso de ESO por género.

ÁREAS	Hombres		Mujeres		Total	
	N	%	N	%	N	%
<b>MATEMÁTICAS</b>						
Insuficiente	598	42.2%	600	39.9%	1198	41.0%
Suficiente	410	28.9%	447	29.8%	857	29.3%
Bien	225	15.9%	220	14.6%	445	15.2%
Notable	139	9.8%	168	11.2%	307	10.5%
Sobresaliente	46	3.2%	67	4.5%	113	3.9%
<b>BIOLOGÍA G.</b>						
Insuficiente	157	27.5%	182	24.9%	339	26.0%
Suficiente	168	29.4%	217	29.6%	385	29.5%
Bien	127	22.2%	145	19.8%	272	20.9%
Notable	88	15.4%	132	18.0%	220	16.9%
Sobresaliente	31	5.4%	56	7.7%	87	6.7%
<b>FÍSICA Y Q.</b>						
Insuficiente	106	26.8%	95	24.5%	201	25.7%
Suficiente	134	33.8%	144	37.2%	278	35.5%
Bien	87	22.0%	59	15.2%	146	18.6%
Notable	50	12.6%	64	16.5%	114	14.6%
Sobresaliente	19	4.8%	25	6.5%	44	5.6%
<b>TECNOLOGÍA</b>						
Insuficiente	151	18.7%	78	20.9%	229	19.4%
Suficiente	274	33.9%	125	33.5%	399	33.8%
Bien	232	28.7%	87	23.3%	319	27.0%
Notable	108	13.4%	55	14.7%	163	13.8%
Sobresaliente	43	5.3%	28	7.5%	71	6.0%
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>						
Insuficiente	180	12.7%	200	13.3%	380	13.0%
Suficiente	254	17.9%	405	27.0%	659	22.6%
Bien	431	30.4%	451	30.0%	882	30.2%
Notable	442	31.1%	358	23.8%	800	27.4%
Sobresaliente	112	7.9%	88	5.9%	200	6.8%
<b>RELIGIÓN</b>						
Insuficiente	15	5.3%	7	2.9%	22	4.2%
Suficiente	26	9.2%	11	4.5%	37	7.0%
Bien	65	23.0%	46	18.9%	111	21.1%
Notable	105	37.1%	79	32.4%	184	34.9%
Sobresaliente	72	25.4%	101	41.4%	173	32.8%

Análogamente al caso del tercer curso, los casos de estudiantes que no promocionan y obtienen altas calificaciones en algún área resultan llamativos, y tal vez, necesitados de un análisis más individualizado y profundo.

Debido a la existencia de casos desaparecidos de la decisión de no promoción/no titulación, y a no haber podido incluir las materias optativas, no es posible realizar un análisis preciso del número de áreas pendientes asociadas a la situación de no promoción. Para los casos de seguros de titulación se ha realizado una estimación de este resultado, con la limitación citada de las materias optativas, que este caso, por corresponder al alumnado mejor, puede hacer que la estimación sea bastante realista. Los resultados obtenidos muestran que de los 1,127 estudiantes que se titulan, el 56% (631) lo hacen con calificación positiva en todas las áreas; el 26% se titulan con un área evaluada negativamente, el 16.2% promocionan con dos áreas evaluadas negativamente, el 1.7% promocionan con tres áreas evaluadas negativamente, y existe un caso que tiene el título con cuatro áreas evaluadas negativamente.

Los resultados de comparar las calificaciones según el género son favorables a las mujeres; las mujeres obtienen calificaciones medias mejores que los hombres en el cuarto curso de la ESO, con algún matiz. Si se comparan las medias de las calificaciones en cada una de las áreas de conocimiento, las mujeres obtienen puntuaciones significativamente más altas que los hombres en casi todas las áreas excepto en Educación física, donde los hombres tienen mejores puntuaciones, y Tecnología, donde el promedio es igual para ambos grupos y las diferencias no resultan estadísticamente significativas. En las áreas de ciencias (Matemáticas, Biología y Física), las mujeres siguen obteniendo mejores calificaciones pero las diferencias no alcanzan el nivel de significación estadístico.

Si se comparan las proporciones de las distintas calificaciones en cada área, los resultados en las áreas donde las mujeres obtienen una significativa preponderancia mantienen un patrón común, caracterizado por un dominio de las mujeres en las calificaciones extremas: menor tasa de insuficientes y mayor tasa de notables y sobresalientes de las mujeres. El grupo de áreas de ciencias, donde las diferencias en medias no llegan a la significación estadística, ofrece el mismo patrón anterior, pero más atenuado y particularizado porque la pequeñez de las diferencias no dan para más. En Educación física, las diferencias se centran en la distribución de las calificaciones positivas: las mujeres más calificaciones positivas mínimas (suficiente) y obtienen menos calificaciones altas (notables, sobresalientes) que los hombres.

En resumen, las diferencias de género muestran una calificación de las mujeres mejores que los hombres en la mayoría de las áreas, excepto en Educación física. Quizás la diferencia cualitativa más interesante respecto al curso anterior es la desaparición de la significación de las diferencias en las áreas de ciencias y tecnología, aunque las puntuaciones medias siguen siendo favorables a las mujeres.

Tabla 4.17. Puntuaciones medias de áreas de cuarto curso de ESO por tamaño de centro.

ÁREAS	< 19 grupos	19-34 grupos	> 34 grupos	Total	F-Snedecor	Nivel de significación
LENGUA ESPAÑOLA	833	805	1282	2920		
Media	5.0 <sup>c</sup>	5.0 <sup>c</sup>	4.8	4.9	6.3338	.0018
Dv. Est.	1.7	1.9	1.7	1.8		
LENGUA CATALANA	828	803	1278	2909		

Media	4.8	4.7	4.7	4.7	2.0521	.1287
Dv. Est.	1.6	1.7	1.6	1.6		
LENGUA EXTRANJERA.	833	801	1284	2918		
Media	5.5 <sup>bc</sup>	5.0	4.9	5.1	25.8699	.0000
Dv. Est.	2.0	2.0	1.9	1.9		
CIENCIAS SOCIALES	833	805	1284	2922		
Media	5.2 <sup>c</sup>	5.1	4.9	5.1	7.4266	.0006
Dv. Est.	1.8	1.8	1.7	1.8		
MÚSICA	248	319	385	952		
Media	6.7 <sup>bc</sup>	5.7	5.4	5.8	45.0465	.0000
Dv. Est.	1.7	1.7	1.8	1.8		
EDUCACIÓN PLÁSTICA.	472	446	736	1654		
Media	5.9 <sup>c</sup>	5.9 <sup>c</sup>	5.5	5.7	7.8922	.0004
Dv. Est.	1.8	1.8	1.8	1.8		
MATEMÁTICAS	833	805	1282	2920		
Media	4.9 <sup>bc</sup>	4.4	4.5	4.6	13.9320	.0000
Dv. Est.	1.7	1.7	1.7	1.7		
BIOLOGÍA G	505	321	477	1303		
Media	5.1 <sup>c</sup>	5.2	5.4	5.2	4.7799	.0085
Dv. Est.	1.8	1.9	1.8	1.8		
FÍSICA Y Q	180	236	367	783		
Media	5.3	5.2	5.0	5.1	2.0781	.1259
Dv. Est.	1.7	1.8	1.7	1.8		
TECNOLOGÍA	342	305	534	1181		
Media	5.4 <sup>c</sup>	5.5 <sup>c</sup>	5.1	5.3	6.4018	.0017
Dv. Est.	1.6	1.8	1.7	1.7		
EDUCACIÓN FÍSICA	833	805	1283	2921		
Media	5.8 <sup>b</sup>	6.1 <sup>c</sup>	5.8	5.9	10.7120	.0000
Dv. Est.	1.6	1.8	1.7	1.7		
RELIGIÓN	105	115	307	527		
Media	7.4 <sup>b</sup>	6.7 <sup>c</sup>	7.5	7.3	10.0343	.0001
Dv. Est.	1.4	1.6	1.7	1.6		



Tabla 4.18. Distribución de calificaciones de cuarto curso de ESO por tamaño de centro.

ÁREAS	< 19 grupos		19-34 grupos		> 34 grupos	
	N	%	N	%	N	%
<b>LENGUA ESPAÑOLA</b>						
Insuficiente	217	26.1%	264	32.8%	447	34.9%
Suficiente	303	36.4%	223	27.7%	395	30.8%
Bien	162	19.4%	145	18.0%	235	18.3%
Notable	103	12.4%	111	13.8%	149	11.6%
Sobresaliente	48	5.8%	62	7.7%	56	4.4%
<b>LENGUA CATALANA</b>						
Insuficiente	246	29.7%	291	36.2%	428	33.5%
Suficiente	319	38.5%	265	33.0%	479	37.5%
Bien	136	16.4%	128	15.9%	211	16.5%
Notable	99	12.0%	90	11.2%	121	9.5%
Sobresaliente	28	3.4%	29	3.6%	39	3.1%
<b>LENGUA EXTRANJERA</b>						
Insuficiente	190	22.8%	277	34.6%	456	35.5%
Suficiente	239	28.7%	220	27.5%	362	28.2%
Bien	153	18.4%	121	15.1%	211	16.4%
Notable	158	19.0%	107	13.4%	180	14.0%
Sobresaliente	93	11.2%	76	9.5%	75	5.8%
<b>CIENCIAS SOCIALES</b>						
Insuficiente	197	23.6%	213	26.5%	398	31.0%
Suficiente	285	34.2%	250	31.1%	380	29.6%
Bien	159	19.1%	180	22.4%	285	22.2%
Notable	132	15.8%	119	14.8%	175	13.6%
Sobresaliente	60	7.2%	43	5.3%	46	3.6%
<b>MÚSICA</b>						
Insuficiente	16	6.5%	41	12.9%	89	23.1%
Suficiente	38	15.3%	87	27.3%	97	25.2%
Bien	52	21.0%	112	35.1%	99	25.7%
Notable	98	39.5%	55	17.2%	81	21.0%
Sobresaliente	44	17.7%	24	7.5%	19	4.9%
<b>EDUCACIÓN PLÁSTICA</b>						
Insuficiente	66	14.0%	60	13.5%	141	19.2%
Suficiente	117	24.8%	112	25.1%	178	24.2%
Bien	119	25.2%	135	30.3%	232	31.5%
Notable	120	25.4%	82	18.4%	135	18.3%
Sobresaliente	50	10.6%	57	12.8%	50	6.8%

Tabla 4.18 (cont.). Distribución de calificaciones de cuarto curso de ESO por tamaño de centro.

ÁREAS	< 19 grupos		19-34 grupos		> 34 grupos	
	N	%	N	%	N	%
<b>MATEMÁTICAS</b>						
Insuficiente	272	32.7%	375	46.6%	551	43.0%
Suficiente	274	32.9%	230	28.6%	353	27.5%
Bien	134	16.1%	97	12.0%	214	16.7%
Notable	121	14.5%	65	8.1%	121	9.4%
Sobresaliente	32	3.8%	38	4.7%	43	3.4%
<b>BIOLOGÍA G.</b>						
Insuficiente	148	29.3%	95	29.6%	96	20.1%
Suficiente	144	28.5%	95	29.6%	146	30.6%
Bien	105	20.8%	56	17.4%	111	23.3%
Notable	84	16.6%	46	14.3%	90	18.9%
Sobresaliente	24	4.8%	29	9.0%	34	7.1%
<b>FÍSICA Y Q.</b>						
Insuficiente	35	19.4%	62	26.3%	104	28.3%
Suficiente	69	38.3%	79	33.5%	130	35.4%
Bien	33	18.3%	41	17.4%	72	19.6%
Notable	36	20.0%	38	16.1%	40	10.9%
Sobresaliente	7	3.9%	16	6.8%	21	5.7%
<b>TECNOLOGÍA</b>						
Insuficiente	54	15.8%	49	16.1%	126	23.6%
Suficiente	115	33.6%	109	35.7%	175	32.8%
Bien	97	28.4%	70	23.0%	152	28.5%
Notable	58	17.0%	52	17.0%	53	9.9%
Sobresaliente	18	5.3%	25	8.2%	28	5.2%
<b>EDUCACIÓN FÍSICA</b>						
Insuficiente	97	11.6%	97	12.0%	186	14.5%
Suficiente	201	24.1%	152	18.9%	306	23.9%
Bien	292	35.1%	232	28.8%	358	27.9%
Notable	208	25.0%	236	29.3%	356	27.7%
Sobresaliente	35	4.2%	88	10.9%	77	6.0%
<b>RELIGIÓN</b>						
Insuficiente	2	1.9%	7	6.1%	13	4.2%
Suficiente	4	3.8%	18	15.7%	15	4.9%
Bien	25	23.8%	15	13.0%	71	23.1%
Notable	44	41.9%	65	56.5%	75	24.4%
Sobresaliente	30	28.6%	10	8.7%	133	43.3%

Finalmente, las calificaciones se han estudiado en función del tamaño del centro, variable que se ha colapsado en tres categorías, pequeños, medianos y grandes. El patrón de las calificaciones escolares a distribuirse de acuerdo con una gradación inversa al tamaño (los centros más grandes obtienen las calificaciones más bajas, los medianos, calificaciones intermedias, y los centros más pequeños, las mejores calificaciones) observada en el curso anterior se rompe, aunque las calificaciones medias muestran mayoritariamente una tendencia de los centros grandes a presentar las más bajas. Las excepciones más importantes se producen en áreas como Biología-Geología y Religión, donde los centros grandes tienen la puntuación media más alta, o Física-Química, donde las diferencias no son significativas; también en algún caso, (Educación física, Tecnología y Plástica), los centros medianos obtienen la puntuación media más alta y más baja (Matemáticas).

La comparación de las calificaciones medias entre los tres grupos de centros muestra diferencias cuyo patrón de significación varía según las áreas. Cuando se analizan las calificaciones medias, el patrón más repetido es el que muestra diferencias significativas de los centros grandes respecto a los otros dos, aunque las excepciones citadas marcan numerosos matices entre los diferentes tipos de centros según su tamaño.

Análogamente, la falta de un patrón de variación regular hace que la comparación de las tasas de calificación entre los tres grupos resulte mucho más compleja por la mayor cantidad de categorías existentes.

En el curso cuarto, como en el curso tercero, la interpretación de las diferencias observadas entre los centros educativos es compleja, pues las variables que confluyen en un centro son muchas y de muy diversa índole, y su influencia muy variada, y a veces contradictoria. En este caso, si cabe, mucho mayor pues no existe un patrón regular según los centros como parecían insinuar los resultados del curso tercero. En consecuencia, aunque no se pueda confirmar un patrón de diferencias sistemático y estable según el tamaño del centro, la conclusión más importante que se podría extraer de estos resultados, y de los resultados de tercero, es que resultan patentes y notables las diferencias en las calificaciones entre los diferentes tamaños de centro.

## **CAPÍTULO 5**

# **ANÁLISIS CORRELACIONALES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR EN SECUNDARIA**

Además de la descripción de los resultados obtenidos de rendimiento, realizada anteriormente, es útil analizar los resultados en función de las relaciones que establecen las variables diseñadas. El análisis de las relaciones entre rendimiento y variables constituye el primer paso para la modelización, esto es, establecer las leyes hipotéticas que puedan ajustar los datos obtenidos y permitir una explicación de las relaciones.

En cierto modo, el análisis de las relaciones entre rendimiento y variables cualitativas ya se inició en el apartado anterior a través de las tabulaciones cruzadas del rendimiento escolar frente a variables como promoción, repetición, género y tamaño del centro. En este apartado se realizará el análisis de relaciones entre rendimiento y variables continuas, que estará basado, principalmente, en el análisis correlacional y toda la panoplia de procedimientos cuyo fundamento estadístico son las correlaciones, tales como el análisis de regresión lineal y el análisis factorial exploratorio de componentes principales.

Debido a los grandes números de la muestra, tanto en tercero como en cuarto curso, las correlaciones obtenidas son muy bajas en valor numérico, pero en muchos de los casos su nivel de significación resulta estadísticamente significativo. En las tablas de correlaciones se muestran, simultáneamente, el valor del coeficiente de correlación, el número de la muestra válida para el cálculo del coeficiente y el grado de significación estadística.

Los análisis de regresión múltiple pretenden explicar la varianza de la variable dependiente o criterio en función de las variables dependientes o predictores; en nuestro caso se ha utilizado el modelo de regresión lineal múltiple que como es conocido es una metodología contingente al conjunto de variables ensayadas como predictores, es decir, conjuntos de predictores diferentes dan resultados que pueden ser radicalmente diferentes. Por ello, se han realizado tres tipos de análisis de regresión, ensayando tres conjuntos diferentes de predictores. En primer lugar se han tomado todas las variables personales (género, número de faltas, etc.) y contextuales del centro (profesorado, antigüedad, tamaño, índices, etc.) sin distinción. En segundo lugar, puesto que en el conjunto total anterior hay algunas variables que pueden ser concomitantes entre sí (por ejemplo, profesorado y maestros definitivos y eventuales) se ha realizado un segundo análisis con un representante de cada categoría. Finalmente, se ha realizado un tercer análisis con sólo cinco predictores que pueden considerarse representativos de distintos aspectos independientes de un centro educativo: número de alumnos, número de profesores, antigüedad del centro, experiencia de reforma e índice de estabilidad.

Las tablas con todos los resultados se encuentran ordenadas correlativamente al final del capítulo.

## ANÁLISIS CORRELACIONALES DEL RENDIMIENTO EN TERCER CURSO DE ESO

### COEFICIENTES DE CORRELACIÓN

Los coeficientes de correlación entre las calificaciones de las distintas áreas y las variables de faltas de asistencia y del centro resultan estadísticamente significativas en su mayoría. A continuación, se estudia la relación de cada una de esas variables con el rendimiento escolar en las áreas.

Las tres variables de faltas de asistencia (justificadas, injustificadas y total) correlacionan significativamente con las puntuaciones de las áreas, pero esta relación, como sería plausible esperar, es negativa, es decir, determina una relación inversa entre faltas y calificaciones; a mayor número de faltas de asistencia le corresponde un menor rendimiento (menor calificación y mayor número de áreas calificadas negativamente) y viceversa. Las variables faltas injustificadas y total presentan las correlaciones más altas con las distintas calificaciones, especialmente con el número de suspensos, donde se obtiene un alto coeficiente (.2548). Sin embargo, se puede apreciar una diferencia de importancia cualitativa entre las tres variables que reflejan los diferentes tipos de faltas de asistencia; la variable faltas justificadas presenta coeficientes de correlación significativos, pero de magnitud inferior a la anteriores.

En suma, la pérdida de clases por falta de asistencia presenta una relación negativa y relevante con el rendimiento, pero cuando estas faltas son injustificadas la relación negativa se hace mucho mayor. Con carácter general, este resultado evidencia la incidencia negativa sobre el rendimiento escolar que tienen las faltas de asistencia a clase, y además, la mayor incidencia negativa que tienen las faltas injustificadas. Sin duda, la ausencia de justificación supone algún tipo de voluntariedad o de desinterés en la ausencia, o ambas, de modo que esta incidencia adicional más negativa de las faltas injustificadas respecto a las justificadas, se podría interpretar como indicador, por parte del alumnado, de una falta de preocupación y motivación por su vida escolar, marcando una diferencia cualitativamente importante para el rendimiento escolar respecto a las faltas justificadas. En consecuencia, cuando más faltas de asistencia injustificada presenta un estudiante, tanto menor será su motivación hacia las actividades escolares, y por tanto, su rendimiento escolar será más bajo, que es lo que predice la diferencia observada en los coeficientes de correlación..

Entre las diferentes variables empleadas para describir el centro escolar, algunas de ellas, como el número de alumnos, de grupos, de profesores, son indicadores directos del tamaño del centro, ya que son directamente proporcionales a diversos aspectos de la dimensión física del centro. Las correlaciones de estas variables de tamaño con el rendimiento escolar son todas negativas y significativas, es decir, existe una relación inversa entre tamaño del centro y calificaciones, de modo que a mayor tamaño, menores calificaciones, y viceversa. Dicho con otras palabras, las calificaciones de los centros más grandes muestran una tendencia a ser menores que las calificaciones de los centros más pequeños.

El análisis de las calificaciones medias en función de los tres grupos de tamaño de centro (pequeño, mediano y grande) realizada anteriormente ya apuntaba esta tendencia al mostrar como las calificaciones medias en el grupo de centros pequeños eran sistemáticamente mayores que las calificaciones de los medianos, y éstos, a su vez, mayores que los grandes.

Las otras variables de profesorado que describen cada centro educativo, profesores de secundaria y maestros definitivos y eventuales, aunque suelen ser proporcionales al tamaño del centro, también dependen de otras variables como el ritmo de ocupación de las plazas, por lo que sus correlaciones con el rendimiento escolar resultan más difíciles de interpretar. No obstante, se observa que el número definitivo de profesorado de secundaria y maestros y el número eventual de maestros mantiene la tendencia observada en las variables que reflejan el tamaño del centro, es decir, correlaciones negativas y significativas. Sin embargo, el número eventual de profesorado de secundaria muestra su falta de significación respecto al rendimiento con correlaciones bajas, significativas algunas, pero sobre todo sin homogeneidad en el signo de la tendencia, puesto que algunas son positivas y otras negativas.

El índice de estabilidad refleja la proporción de profesorado definitivo en el centro y sus correlaciones con el rendimiento son negativas (mayor estabilidad, menores calificaciones), aunque algunas de ellas (Matemáticas, Música y Religión) no resultan estadísticamente significativas. Este perfil sugiere la poca relevancia potencial de la estabilidad del profesorado en relación al rendimiento escolar, aunque la tendencia reflejada en las correlaciones entre ambas variables es una dependencia inversa.

La antigüedad del centro muestra un perfil de correlaciones medias, no muy altas, y homogéneamente negativas, de modo que sugieren el perfil de los centros más antiguos ofreciendo promedios de calificaciones más bajas, y los centros más modernos, calificaciones más altas.

La variable años de experiencia impartiendo los nuevos estudios de reforma muestra un conjunto de correlaciones predominantemente negativas, que indican una relación inversa con las calificaciones: mayor experiencia de reforma, menores calificaciones. Sin embargo, los valores numéricos de estas correlaciones son bajos, comparados con otras variables; algunas de ellas (Lengua española, Matemáticas y Sociales) no llegan al nivel mínimo de significación ( $p < .05$ ), y una de ellas (Educación física) muestra la tendencia inversa (es positiva). Este perfil parece sugerir la falta de relevancia de los años de experiencia previa impartiendo reforma educativa en relación con las calificaciones escolares, aunque la tendencia apuntada resulta predominantemente negativa.

Finalmente, las correlaciones entre el índice de solidez, que resume la antigüedad del centro, la experiencia de reforma y la estabilidad del profesorado son similares a las encontradas en el caso del índice de estabilidad. Las correlaciones con el rendimiento son negativas (mayor estabilidad, menores calificaciones), aunque alguna (Matemáticas) no alcanza el nivel de significación mínimo ( $p < .05$ ).

Los perfiles de las correlaciones de los dos índices utilizados en el estudio (estabilidad del profesorado y solidez) exhiben una manifiesta tendencia al descenso en la magnitud de los coeficientes de correlación y a una menor significación, en relación con las otras variables más específicas y directas consideradas en este estudio. Esta tendencia sugiere que las variables más específicas pueden ser más relevantes como predictores del rendimiento que aquellas variables que resumen varias características; seguramente, la tendencia a la centralización y a la anulación de la varianza específica de cada variable, cuando estas se resumen en una sola, podría ser causa de esta tendencia en la minoración de las correlaciones.

Finalmente, las correlaciones entre las calificaciones en las distintas áreas de la ESO producen coeficientes de correlación estadísticamente significativos (tabla 5.11), cuya principal

diferencia si se comparan con los valores de los coeficientes de correlaciones entre calificaciones y las otras variables contextuales, es que aquellos valores son mucho más elevados (tabla 5.1). El coeficiente más alto es la correlación entre Ciencias de la Naturaleza y Sociales (.7649) y la gran mayoría de ellos están comprendidos en un intervalo entre .5 y .7, que se corresponde con varianzas comunes entre áreas del orden de 25% a 50%.

## ANÁLISIS DE REGRESIÓN

Las variables dependientes de los análisis de regresión son las calificaciones obtenidas por el alumnado en las distintas materias, así como el número de áreas con calificación negativa. Los predictores o variables independientes son las variables personales y del centro educativo que se han introducido en cuatro grupos diferentes de regresión cuyos resultados están resumidos en las tablas 5.3, 5.4, 5.5 y 5.6.

Cuando se utilizan como predictores todas las variables (tabla 5.3), los resultados obtenidos para los coeficientes de correlación múltiple son los más grandes de los cuatro casos estudiados (entre 0.3 y 0.4). El cuadrado del coeficiente de regresión mide la proporción de varianza común entre criterio y predictores, correspondiendo a valores relativamente bajos, en torno a 0.1 (10%). Las áreas que consiguen un porcentaje mayor para la varianza común entre predictores y calificaciones son Educación plástica (12%), Música (11%) y Religión (12%), mientras que los más bajos corresponden a las Ciencias de la naturaleza (5.6%) y las Matemáticas (4.4%). Esto quiere decir que las calificaciones en estas dos últimas áreas son las menos dependientes de los factores contextuales introducidos como predictores, mientras que las otras áreas son las que tienen una mayor concomitancia con los predictores; no obstante, como ya se ha dicho, dentro de unos valores relativamente bajos para todas.

Los predictores más significativos que aparecen para cada una de las áreas muestran algunos patrones constantes. El primero de ellos es el gran número de predictores que consiguen entrar en la ecuación final de predicción, satisfaciendo los criterios de significatividad. Considerando el pequeño valor del coeficiente de regresión total, esto significa que las contribuciones de cada uno de los predictores, puesto que son significativas, serán, necesariamente, pequeñas. Esta circunstancia es determinante a la hora de estudiar el papel de los predictores, pues debido a la pequeñez de sus contribuciones estas pueden ser muy variables, según la variable dependiente que se trate.

Del total de dieciocho predictores introducidos, aproximadamente la mitad se repiten bastante. Por su número de apariciones, los predictores más frecuentes son el género, el número de faltas de asistencia total y justificadas, el número de alumnos, el índice de solidez, la antigüedad del centro y el número de maestros de taller con destino definitivo. De todos ellos, sólo tres predictores obtienen repetidamente valores de su significación superiores a los demás, lo cual les concede una mayor importancia relativa: índice de solidez, número de faltas y género.

Como sería plausible esperar el coeficiente de las variables de faltas de asistencia total en la ecuación de regresión es negativo, como también lo es para el número de grupos (ya citado), la antigüedad y el número de maestros de taller con destino definitivo. Sin embargo, curiosamente las faltas justificadas aparecen con signo positivo, resultado que puede parecer contradictorio. La interpretación de esta aparente contradicción puede residir en el hecho de que justificar una falta puede ser un indicador de preocupación y motivación hacia el estudio, tanto del estudiante como de su familia, que se toman la molestia de justificar la ausencias del aula, de modo que aunque se haya faltado a clase, muchas faltas justificadas pueden significar profunda

preocupación por el estudio y sus deberes, no sólo en el alumnado, sino lo que es más importante, también en sus familias. Desde esta interpretación, se podría esperar una relación positiva entre el rendimiento escolar y las faltas justificadas, como la que se ha encontrado.

El género aparece siempre con signo positivo, significando que las mujeres obtienen un valor mejor de las calificaciones.

El coeficiente negativo del número de maestro de taller significa que los centros con mayor número de maestros obtienen calificaciones más bajas. Puesto que los centros que tienen una mayor dotación de este tipo de profesorado son, por regla general, los antiguos centros de formación profesional, esto podría estar indicando que las calificaciones en estos centros podrían tener una tendencia a la baja respecto a los demás.

Cuando se eliminan del conjunto de predictores todas las variables elaboradas mediante cálculos o recodificaciones (número de faltas total, número de profesores total, índices de estabilidad y solidez, antigüedad del centro y experiencia de reforma) dejando como predictores sólo las variables primarias o directas, los resultados no son muy diferentes (tabla 5.4). En primer lugar, los valores del cuadrado de los coeficientes de regresión múltiple son prácticamente idénticos, lo cual quiere decir que el nivel de predicción general se mantiene en el mismo bajo valor (en torno a un 10% de la varianza). En segundo lugar, el número de predictores significativos que satisfacen las condiciones para entrar en la ecuación de regresión final es aproximadamente el mismo que en el caso anterior, aunque con cierta tendencia a tener un predictor menos; obviamente, no aparecen los predictores correspondientes al conjunto de variables eliminadas, respecto al caso anterior (como por ejemplo, el índice de solidez, que era el predictor más importante en el caso anterior), pero son sustituidos con otros, que realizan un papel equivalente. Los predictores más importantes que aparecen en los primeros lugares son el año de inicio de la reforma, el número de faltas total y el género.

Cuando se toman como predictores un conjunto que mantiene un representante de cada dimensión independiente, incluyendo cinco variables elaboradas (número de faltas total, número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro y experiencia de reforma) junto con el género y el número de alumnos (tabla 5.5) se observa un pequeño descenso sistemático en la varianza común, aproximadamente de dos unidades porcentuales, para todas las variables dependientes. El predictor más excluido de las ecuaciones de regresión final, por falta de significatividad, es el índice de estabilidad. Entre los predictores incluidos, la experiencia de reforma, el número de faltas de asistencia y el género son los que alcanzan las mayores significación estadística, aunque ninguno de los predictores más frecuentes tiene coeficientes estandarizados más importantes que los demás; en el caso de experiencia de reforma, aparece casi siempre con los coeficientes más bajos, y en algún caso no aparece en la ecuación de regresión final. En cuanto al sentido de su contribución, el número de alumnos y el género aparecen con signo positivo (los centros más grandes y las mujeres tienen mejores calificaciones), mientras que el número de faltas total, el número de profesores total y la antigüedad del centro contribuyen negativamente.

Cuando este conjunto se deja reducido a las cinco variables número de alumnos total, número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro y experiencia de reforma, eliminando el género y el número de faltas (tabla 5.6), dentro del rango de valores del coeficiente de regresión que se están obteniendo, los resultados para la varianza común predicha son drásticamente inferiores (en este caso, en torno a 1%). Este resultado pone de manifiesto la



relevancia que el género y el número de faltas tienen en el modelo de predicción, frente a otros predictores.

Dentro del carácter contingente de todos los predictores en una regresión múltiple, el caso más llamativo corresponde los resultados obtenidos para la variable número de alumnos del centro. Esta variable presenta correlaciones individuales negativas con todas las calificaciones, pero su presencia en las ecuaciones de regresión final es significativa y con coeficientes estandarizados de regresión positivos, es decir, aporta una contribución positiva a la calificación. Esta aparente contradicción en el papel de esta variable (número de alumnos), negativa en correlación simple y positivo en regresión múltiple, puede interpretarse teniendo en cuenta que las variables entran/salen de la ecuación de regresión si su aportación a la varianza común del criterio satisface los mínimos de significación estadística. Esta significación quiere decir que su aportación a la predicción del criterio sea significativa, aunque esta significación se evalúa contingentemente a los otros predictores con los que participa en la regresión; por tanto, un predictor cuya correlación con el criterio sea negativa podría hacer una aportación a la varianza común por este predictor positiva, porque la parte negativa de la varianza común pueda haber sido cubierta con mayor significación por otras variables concomitantes, tales como el número de profesores o el número de grupos.

En resumen, el análisis de regresión múltiple muestra que la predicción de las calificaciones mediante las variables contextuales diseñadas en este estudio es, globalmente, baja. No obstante, entre todas estas variables emergen unos pocos criterios que son suficientes para explicar la mayor parte de la varianza común obtenida con todos ellos. Así, el número de alumnos, el número de faltas total, el número de profesores total, la antigüedad del centro, la experiencia de reforma y el género consiguen predecir prácticamente la misma varianza común que cuando se emplean todos los criterios y su importancia relativa es similar, oscilando suavemente su valor, según el tipo de área empleada como criterio. De estos criterios, el género y el número de alumnos son positivos, esto es, predicen una mayor calificación para las mujeres y para los centros con mayor número de alumnos; el resto, número de faltas total, número de profesores total, antigüedad del centro y experiencia de reforma, aparecen en las ecuaciones de regresión con signo negativo, esto es, un mayor número de faltas, mayor número de profesores, mayor antigüedad del centro y mayor experiencia de reforma tienden a producir calificaciones más bajas.

## **ANÁLISIS FACTORIAL**

El análisis de componentes principales o análisis factorial exploratorio (AFE) permite penetrar en la estructura de un conjunto de variables por las relaciones mutuas que establecen entre sí. Se aplicará el AFE a las calificaciones de las áreas de la ESO para estudiar la estructura interna del conjunto. Se ha excluido de este análisis el área de Religión por razones técnicas, ya que al ser una materia optativa cursada sólo por una parte del alumnado, y el análisis factorial exploratorio toma sólo los casos en que todas las variables analizadas tienen valores reales, resulta que la inclusión de la Religión reduciría el análisis factorial exploratorio a una pequeña parte de la muestra, y no a toda la muestra. Por ello, se ha preferido mantener el uso de toda la muestra en el análisis sacrificando la presencia de un área optativa.

Las correlaciones entre las distintas áreas que son la base del AFE ya han sido examinadas previamente. No sólo todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos, sino que, además, toman valores muy elevados, especialmente si se comparan con los valores de las correlaciones entre calificaciones y las otras variables. Los criterios para la

viabilidad estadística del análisis factorial exploratorio son favorables, tanto la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, (.96147) como el test de esfericidad de Bartlett (.00000).

La estadística inicial para el análisis factorial exploratorio (tabla 5.13) muestra la existencia de un autovalor principal, mayor que la unidad y con un valor muy alto, por lo que la estructura de factores más coherente con el conjunto de autovalores sería una estructura de factor único que explicaría 65.3% de la varianza. No obstante, explorar soluciones forzadas con mayor número de factores permite profundizar en el análisis de la estructura de las calificaciones. Los resultados de estos análisis están reflejados en la tabla 5.13, que resume las cargas factoriales obtenidas para el modelo unifactorial, y las soluciones forzadas de dos y tres factores (se omiten las cargas inferiores a 0.3 para facilitar su lectura). Las soluciones forzadas se han obtenido mediante rotaciones ortogonales Varimax, que producen factores empíricos ortogonales.

La solución unifactorial muestra cargas homogéneas, aunque graduadas entre las diferentes áreas, observando como la carga de Educación física es la más baja respecto a las demás. La solución de dos factores muestra un segundo factor formado sólo por la Educación física, manteniéndose la consistencia del resto de las áreas en un mismo factor.

La solución de tres factores produce un primer factor que contiene las áreas de lengua, ciencias y sociales; un segundo factor está integrado por las áreas artísticas (Plástica y Música) y Tecnología; finalmente, el tercer factor está formado por una única área (Educación física). La carga de este tercer factor singular es nítida y alta, lo que permitiría afirmar la independencia y consolidación de este factor. Sin embargo, los resultados de los dos primeros factores permiten observar como las cargas cruzadas entre ambos son altas y relevantes, lo cual nos permite decir que la división entre estos dos factores parece bastante artificial, ya que las áreas de cada factor mantienen cargas relevantes también sobre el otro factor.

En suma, el análisis factorial exploratorio de las calificaciones en todas las áreas del tercer curso de ESO (excepto Religión) muestran la existencia de un constructo único subyacente a todas las áreas, aunque se percibe la tendencia de las calificaciones de Educación física a la diferenciación respecto a las anteriores. Este resultado significa que las calificaciones en las diferentes materias, por encima de su aparente diferenciación, tienen una estructura subyacente homogénea. Desde la perspectiva de la teoría de la medida, la existencia de un constructo homogéneo común a todas las calificaciones en las diferentes áreas no sólo permitiría definir este constructo, que se podría denominar, por ejemplo, rendimiento escolar, sino que permitiría justificar la definición operativa de este constructo en base a las calificaciones individuales de cada área. Así, la definición de un rendimiento escolar medio, como media aritmética de las calificaciones del alumnado, por ejemplo, u otras similares o equivalentes, sería una operación legítima que la homogeneidad obtenida del constructo permite justificar desde la perspectiva de la teoría de la medida. Este hecho podría tener trascendencia para fundamentar soluciones operativas que puedan servir de ayuda en la toma de decisiones sobre la promoción y titulación.

## **FIABILIDAD**

La fiabilidad es un concepto psicométrico que se usa especialmente aplicado a los resultados de tests y pruebas estandarizadas. La fiabilidad es una medida de la precisión o exactitud de los resultados alcanzados en una medida, de manera que una medida es tanto más

fiable cuanto menor es el error aleatorio de esa medida; en otras palabras, pequeños errores de medida producen altas fiabilidades de las medidas. En la práctica existen varias formas de evaluar la fiabilidad, aunque las más habitualmente utilizadas son la consistencia interna entre los elementos que componen la medida, la equivalencia entre los resultados de medidas semejantes y la estabilidad temporal entre las medidas tomadas en dos momentos temporales diferentes.

En el caso de las calificaciones escolares, la evaluación de la fiabilidad como consistencia interna, mediante el coeficiente alfa de Cronbach muestra un valor muy elevado (.9400,  $N = 5932$ ), lo cual significa que el error aleatorio de las calificaciones es muy pequeño. La fiabilidad de las materias científicas (Matemáticas, Ciencias y Tecnología) sigue siendo muy buena (.8523) e incluso mejor que la fiabilidad global, si se tiene en cuenta la corrección de Spearman-Brown por disminuir el número de ítems. El resto de las materias no científicas tiene también una muy buena consistencia interna (.9161).

El valor tan bueno de la fiabilidad de las calificaciones, junto con el resultado anterior de la homogeneidad de constructo obtenido del análisis factorial, son dos resultados que, desde la perspectiva de la teoría de la medida, justifican la manipulación operativa de las calificaciones escolares para obtener y definir otros constructos útiles y aplicables a la toma de decisiones en la escuela.

## **ANÁLISIS CORRELACIONALES DEL RENDIMIENTO EN CUARTO CURSO DE ESO**

### **COEFICIENTES DE CORRELACIÓN**

Los coeficientes de correlación entre el rendimiento escolar y las variables de faltas y del centro resultan estadísticamente significativas en su gran mayoría. A continuación, se analiza la relación de cada una de esas variables y el rendimiento escolar.

Las tres variables de las faltas de asistencia (justificadas, injustificadas y total) correlacionan significativamente con las puntuaciones de las áreas y el número de supensos, pero esta relación, como sería plausible esperar, es negativa, es decir, determina una relación inversa entre faltas y calificaciones; a mayor número de faltas de asistencia le corresponde un menor rendimiento (menor calificación y mayor número de áreas calificadas negativamente) y viceversa. Las variables faltas injustificadas y total presentan las correlaciones más altas con las distintas calificaciones, especialmente con la calificación de Música, donde se obtiene un alto coeficiente (-.2692). Como en el caso del tercer curso, se puede apreciar una diferencia en la importancia cualitativa entre las tres variables que reflejan los diferentes tipos de faltas de asistencia; la variable faltas justificadas presenta coeficientes de correlación significativos, pero de magnitud inferior a la anteriores, que sugiere una menor importancia de esta variable respecto a las otras dos, en relación al rendimiento escolar.

En suma, la pérdida de clases por falta de asistencia presenta una relación negativa y relevante con el rendimiento, pero cuando estas faltas son injustificadas la relación negativa se hace mucho mayor. Con carácter general, este resultado evidencia la incidencia negativa sobre el rendimiento escolar que tienen las faltas de asistencia a clase, y además, la mayor incidencia negativa que tienen las faltas injustificadas. Puesto que la ausencia de justificación supone algún tipo de voluntariedad o de desinterés, o ambas, por parte del alumnado, esta más negativa incidencia adicional de las faltas injustificadas respecto a las justificadas, se podría interpretar

como indicador, de falta de preocupación y motivación por su vida escolar. En consecuencia, cuando más faltas de asistencia injustificada presenta un estudiante, tanto menor será su motivación hacia las actividades escolares, y por tanto, menor será su rendimiento escolar.

El número de alumnos, de grupos y de profesores son indicadores directos del tamaño del centro, ya que son directamente proporcionales a diversos aspectos de la dimensión física del centro. Las correlaciones de estas variables de tamaño con el rendimiento escolar son predominantemente negativas (excepto en el caso de Biología-Geología) y significativas, es decir, existe una relación inversa entre tamaño del centro y calificaciones, de modo que a mayor tamaño, menores calificaciones, y viceversa; sin embargo, se observa una dispersión importante de los coeficientes, algunos muy bajos y otros muy elevados (máximo en Música con el número de grupos  $-.3387$ ). Dicho con otras palabras, las calificaciones de los centros más grandes muestran una tendencia a ser menores que las calificaciones de los centros más pequeños, aunque la significación estadística de esta relación es variable según las áreas.

Las otras variables de profesorado que describen cada centro educativo, profesores de secundaria y maestros definitivos y eventuales, aunque suelen ser predominantemente proporcionales al tamaño del centro, también dependen de otras variables como el ritmo de ocupación de las plazas, por lo que sus correlaciones con el rendimiento escolar resultan más difíciles de interpretar. No obstante, se observa que el número definitivo de profesorado de secundaria y maestros y el número eventual de maestros mantiene la tendencia de correlaciones negativas, aunque aparecen algunas no significativas. El número eventual de profesorado de secundaria pone en evidencia su falta de significación respecto al rendimiento con correlaciones bajas, significativas algunas, pero sobre todo sin homogeneidad en el signo de la tendencia, puesto que algunas son positivas y otras negativas.

El índice de estabilidad refleja la proporción de profesorado definitivo en el centro y sus correlaciones con el rendimiento son negativas y algunas positivas (Biología y Plástica) y algunas de ellas no resultan estadísticamente significativas (Biología, Plástica, Tecnología, Matemáticas). Estos resultados evidencian la poca relevancia de la variable estabilidad del profesorado en relación al rendimiento escolar.

La antigüedad del centro muestra un perfil de correlaciones medias, no muy altas, y homogéneamente negativas, de modo que sugieren el perfil de los centros más antiguos ofreciendo promedios de calificaciones más bajas, y los centros más modernos, calificaciones más altas.

Los años de experiencia impartiendo los nuevos estudios de reforma muestra un conjunto de correlaciones negativas y positivas y algunas de ellas no llegan al nivel mínimo de significación. Este perfil parece sugerir la falta de relevancia de los años de experiencia previa impartiendo reforma educativa en relación con las calificaciones escolares.

Las correlaciones entre el índice de solidez, que resume la antigüedad del centro, la experiencia de reforma y la estabilidad del profesorado, y el rendimiento son similares a las encontradas en el caso del índice de estabilidad. Las correlaciones con el rendimiento son negativas y positivas y alguna alguna no alcanza el nivel de significación mínimo ( $p < .05$ ).

Los perfiles de las correlaciones de los dos índices utilizados en el estudio (estabilidad del profesorado y solidez) exhiben una tendencia a una falta de significación, en relación con las otras variables más específicas consideradas en este estudio. Esta tendencia podría sugerir que

las variables más específicas son más relevantes como predictores del rendimiento que aquellas variables que resumen varias características; la tendencia a la centralización y a la anulación de la varianza específica de cada variable en el seno de una variable más general, podría ser causa de esta tendencia en la minoración de las correlaciones.

La respuesta a la diversidad en cuarto curso contempla la oferta de un cierto número de materias troncales (Física y Química, Biología y Geología, Tecnología, Plástica, Música y Religión) que no son cursadas por todo el alumnado ya se puede elegir entre ellas, de modo que estas materias sólo afectan a una parte variable de la muestra total. Este hecho diferencial de las áreas de cuarto curso implica que a la hora de calcular los coeficientes de correlaciones simples con estas materias, el número de casos es muy variable y diferente. Las correlaciones entre las calificaciones en las distintas áreas de curso de ESO producen coeficientes de correlación que son estadísticamente significativos en su mayoría (se indican con un superíndice los valores de la significación inferiores a .000). La principal diferencia de estos valores si se comparan con los valores de los coeficientes de correlaciones entre calificaciones y las otras variables contextuales descritas en los párrafos anteriores, es que las correlaciones entre calificaciones tienen valores mucho más elevados (tabla 5.12).

El coeficiente más alto obtenido corresponde a la correlación de Física y Química con Biología y Geología (.7605), aunque también los coeficientes entre Lengua Española y Lengua Catalana (.7168) y Biología y Geología con Sociales (.7157) están en el mismo orden de magnitud, por encima de .7. Estos valores sugieren que la afinidad entre áreas y materias (ciencias, en un caso, y lenguas por otro) puede ser un factor determinante para obtener estos valores más altos. En conjunto, la gran mayoría de correlaciones están comprendidos en un intervalo entre .4 y .6, que se corresponde con varianzas comunes entre áreas del orden de 15% a 40%. Educación Física y Religión son las áreas que presentan los coeficientes más bajos con las demás áreas en conjunto (valores inferiores a .4 e incluso .2).

## **ANÁLISIS DE REGRESIÓN**

Las variables dependientes de los análisis de regresión son las calificaciones obtenidas por el alumnado en las distintas materias, así como el número de áreas con calificación negativa. Los predictores o variables independientes son las variables personales y del centro educativo que se han introducido en cuatro grupos diferentes de regresión cuyos resultados están resumidos en las tablas 5.7, 5.8, 5.9 y 5.10.

Cuando se utilizan como predictores todas las variables personales y del centro (tabla 5.7), los resultados obtenidos para los coeficientes de correlación múltiple son los más grandes de los cuatro casos estudiados (en torno a 0.3), porque es el análisis que más predictores utiliza. El cuadrado del coeficiente de regresión, que mide la proporción de varianza común entre criterio y predictores, tiene valores relativamente bajos, en torno a 0.1 (10%) y menores, aunque hay dos casos, Música y Religión (ambas áreas optativas en este curso) que alcanzan valores altos (25 y 72%). Las Matemáticas tienen el porcentaje más bajo de varianza común explicada por los predictores (3%). Esto quiere decir que las calificaciones en Matemáticas son las menos dependientes de los factores contextuales introducidos como predictores, mientras que las otras áreas son las que tienen una mayor concomitancia con los predictores. Los casos tan elevados del caso de las materias de Música y Religión puede estar relacionado con la menor varianza de las calificaciones de esta materia, de modo que al ser más homogénea resulta más fácil su predicción.

Los predictores más significativos que aparecen para cada una de las áreas muestran algunos patrones constantes. El primero de ellos es el gran número de predictores que consiguen entrar en la ecuación final de predicción, satisfaciendo los criterios de significatividad. Considerando el pequeño valor del coeficiente de regresión total, esto significa que las contribuciones de cada uno de los predictores, puesto que son significativas, serán, necesariamente, pequeñas. Esta circunstancia es determinante a la hora de estudiar el papel de los predictores, pues debido a la pequeñez de sus contribuciones estas son muy variables, dependiendo de la calificación que se trate y del conjunto de predictores con quienes compite en la predicción.

Del total de dieciocho predictores introducidos, aproximadamente la mitad se repiten bastante. Por su número de apariciones, los predictores más frecuentes son el índice de solidez, el número de faltas de asistencia no justificadas, el número de profesores de secundaria definitivos, el número de grupos, el género, el número de alumnos, el número de maestros de taller con destino definitivo y el número de maestros de taller interinos. De todos ellos, sólo tres obtienen repetidamente valores de su significación superiores a los demás, lo cual les concede un mayor peso relativo: el índice de solidez, el número de faltas no justificadas y el género.

Como sería plausible esperar, el coeficiente de las variables de faltas de asistencia en la ecuación de regresión es negativo, como también lo es para el número de alumnos, el número de profesores de secundaria con destino definitivo. Sin embargo, como en el caso del tercer curso, las faltas justificadas aparecen con signo positivo; aunque aparentemente contradictorio, la justificación de faltas puede ser un indicador de preocupación y motivación hacia el estudio, tanto del estudiante como de su familia, que se preocupan de justificar la ausencias del aula, de modo que aunque se haya faltado a clase, muchas faltas justificadas puede significar preocupación por el estudio y sus deberes, no sólo en el alumnado, sino lo que es más importante, también en sus familias. El coeficiente negativo de las faltas injustificadas o el número de profesores de secundaria definitivos significa que los centros con mayor número de faltas o profesores obtienen calificaciones más bajas.

Con signo positivo, aparecen sistemáticamente las variables género y número de grupos, significando que las mujeres y los centros con mayor número de grupos obtienen un valor mejor de las calificaciones.

El resto de las otras variables que aparecen en la ecuación final de regresión no tienen el signo estable, apareciendo unas veces con signo positivo y en otras con signo negativo.

Cuando se eliminan del conjunto de predictores todas las variables elaboradas en base a las variables primarias (número de faltas total, número de profesores total, índices de estabilidad y solidez, antigüedad del centro y experiencia de reforma), dejando sólo las primarias como predictores, los resultados no son muy diferentes a los anteriores (tabla 5.8). En primer lugar, los valores del cuadrado de los coeficientes de regresión múltiple son prácticamente equivalentes a los anteriores. En segundo lugar, el número de predictores significativos que satisface las condiciones para entrar en la ecuación de regresión final es aproximadamente el mismo que en el caso anterior, con cierta tendencia a tener un predictor menos respecto al caso anterior. Oobviamente, no aparecen los predictores correspondientes al conjunto de variables eliminadas, que en algunos casos son sustituidos con otros, que antes no entraban, circunstancia que ejemplifica y evidencia el carácter fuertemente contingente de la predicción mediante estas variables. Las variables inicio de reforma, género, faltas no justificadas y número de alumnos aparecen en los primeros lugares de entrada en la ecuación de regresión.

Cuando se toman como predictores las cinco variables elaboradas independientes entre sí (número de faltas total, número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro y experiencia de reforma) junto con el género y el número de alumnos (tabla 5.9), se observa un mínimo descenso sistemático en la varianza común, aproximadamente de una unidad porcentual, para todas las variables dependientes. El predictor más excluido de las ecuaciones de regresión final, por falta de significatividad, es el índice de estabilidad. El número de faltas, la experiencia de reforma y el género alcanzan niveles de significación en la ecuación de regresión superiores a todos los demás. Sin embargo, como regla general, ninguno de los predictores tiene coeficientes estandarizados más importantes que los demás; en el caso del predictor experiencia de reforma, aparece casi siempre con coeficientes más bajos, y en algún caso no aparece en la ecuación de regresión final. En cuanto al sentido predominante de la contribución de los predictores, el género aparece con signo positivo (las mujeres tienen mejores calificaciones), mientras que el número de faltas total, y la antigüedad del centro contribuyen negativamente; el signo de los restantes predictores es más variable, según el área a la que se refieran.

Cuando se eliminan del conjunto de predictores el género y el número de faltas, y este conjunto se deja reducido a las cinco variables número de alumnos total, número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro y experiencia de reforma, eliminando el género y el número de faltas (tabla 5.10), los resultados del coeficiente de regresión que se obtienen para este caso son drásticamente inferiores (en torno a 1%). Este resultado pone de manifiesto la relevancia que el género y el número de faltas tienen en el modelo de predicción, frente a otros predictores.

El carácter contingente de todos los predictores en una regresión múltiple, queda muy bien ejemplificado por un rasgo repetidamente encontrado en los resultados anteriores, como es la variabilidad del signo asignado a muchos predictores. Así, un mismo predictor aparece con signo positivo o negativo al predecir diversas calificaciones, en contra incluso del signo constante exhibido en su correlación individual con las calificaciones. Para interpretar este resultado, debe tenerse en cuenta que las variables entran o salen de la ecuación de regresión si su aportación a la varianza común del criterio satisface los mínimos de significación estadística, lo cual no quiere decir que su relación individual con el criterio no sea significativa, sino que su aportación a la varianza predicha debe ser significativa, contingentemente a los otros predictores, con los que participa en la regresión. Por tanto, podría ocurrir que la aportación a la varianza común de un predictor sea positiva, porque la parte negativa de la varianza común pueda haber sido cubierta con mayor significación por otros criterios concomitantes, y viceversa, de modo que la contribución de un predictor podría ser de signo contrario al signo de su correlación simple con el criterio.

## **ANÁLISIS FACTORIAL**

El análisis de componentes principales o análisis factorial exploratorio (AFE) permite penetrar en la estructura de un conjunto de variables por las relaciones mutuas que establecen entre sí. En el caso de las calificaciones de cuarto curso de ESO el análisis factorial exploratorio tiene un inconveniente técnico añadido, debido a la existencia numerosas áreas optativas, es decir, materias que no son cursadas por todo el alumnado (Biología y Geología, Física y química, Música, Plástica, Tecnología) ya que de todas estas cada alumno debe elegir sólo tres. El inconveniente técnico surge del procedimiento operativo del análisis factorial exploratorio, que

incluye los casos en que todas las variables (las calificaciones) toman valores reales; esto haría que ningún caso estuviera incluido en el análisis factorial exploratorio, ya que no existe ningún alumno que curse todas las materias troncales optativas. Las alternativas a esta situación pasan por excluir del análisis factorial exploratorio las áreas optativas, por realizar un análisis factorial exploratorio para cada una de las combinaciones posibles de elección de áreas optativas o por usar las alternativas del análisis factorial exploratorio para reemplazar valores desaparecidos en ciertas variables. Esta última alternativa, obviamente, desvirtuaría los resultados del análisis, por lo que no es considerada adecuada. La segunda tienen el inconveniente de resultar engorrosa, porque supone analizar un excesivo número de combinaciones, y porque, en este caso, los resultados sólo se refieren a la parte de la muestra que cursa la combinación seleccionada, es decir, que constituyen un resultado parcial. La primera alternativa es simple de realizar, y tiene la ventaja de referirse a la totalidad de la muestra, pero tiene el inconveniente de excluir las materias troncales optativas. Debido a esta complejidad, se seguirá una solución intermedia; en primer lugar, se analizará esta alternativa con todas las áreas comunes a toda la muestra, y en segundo lugar, se estudiarán los resultados en alguna de las combinaciones mayoritarias con las materias troncales optativas.

Las correlaciones entre las distintas áreas ya han sido examinadas previamente, comprobando no sólo que todas ellas son estadísticamente significativas sino que los coeficientes de correlación toman valores muy elevados, especialmente si se comparan con los valores de las correlaciones con las variables contextuales, por ejemplo.

### **Análisis de componentes principales para las áreas comunes**

Los criterios para la viabilidad estadística del análisis factorial exploratorio son favorables, tanto la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, (.89156) como el test de esfericidad de Bartlett (.00000).

La estadística inicial para el análisis factorial exploratorio (tabla 5.14) muestra la existencia de un autovalor o valor propio más destacado, mayor que la unidad y con un valor muy alto (3.62284), por lo que la estructura de factores más coherente con el conjunto de autovalores sería una estructura de factor único que explicaría 60.4% de la varianza. Los resultados de estos análisis están reflejados en la tabla 5.15, que resume las cargas factoriales obtenidas para el modelo unifactorial, y las soluciones forzadas de dos y tres factores (se omiten las cargas inferiores a 0.3 para facilitar su lectura). Las soluciones forzadas se han obtenido mediante rotaciones ortogonales Varimax, que producen factores empíricos ortogonales.

La solución unifactorial muestra cargas homogéneas, aunque graduadas entre las diferentes áreas, observando como la carga del área de Educación física es la más baja. La solución de dos factores produce un factor con una sola variable como componente, precisamente, la Educación física. La solución de tres factores produce un primer factor que contiene las tres áreas de lengua; un segundo factor está integrado por las áreas de Matemáticas y Sociales; finalmente, el tercer factor está formado por una única área (Educación física). La carga de este tercer factor singular es nítida y alta, lo que permitiría afirmar la independencia y consolidación de este factor. Sin embargo, las cargas factoriales de los dos primeros factores producen cargas cruzadas entre ambos altas y relevantes, lo cual nos permite decir que la división entre estos dos factores parece bastante artificial, ya que las áreas de cada factor mantienen cargas relevantes también sobre el otro factor.



Los resultados del análisis factorial exploratorio cuando se añaden diversas combinaciones de áreas optativas troncales están resumidas en la tabla 5.16. Las combinaciones de áreas optativas estudiadas mediante el análisis factorial exploratorio son cuatro, aquellas formadas por las materias más elegidas por el alumnado y otras que tienen un mayor sentido o coherencia académica, en función de estudios posteriores. Los parámetros obtenidos para cada una de las combinaciones de optativas ensayadas son muy similares entre sí y mantienen el mismo patrón de factor único encontrado previamente, que explica en trono a un 60% de la varianza común. Por tanto, se confirma la homogeneidad de la estructura de un factor único con cargas factoriales significativas en ese factor único, así como el descuelgue relativo de la Educación Física, respecto a las demás.

## **FIABILIDAD**

La fiabilidad es un concepto psicométrico que se aplica especialmente a los resultados de tests y pruebas estandarizadas. La fiabilidad es una medida de la precisión o exactitud de los resultados alcanzados en una medida, de manera que una medida es tanto más fiable cuanto menor es el error aleatorio de esa medida; en otras palabras, pequeños errores de medida producen altas fiabilidades de las medidas. En la práctica existen varias formas de valorar la fiabilidad, aunque las más habitualmente utilizadas son la consistencia interna entre los elementos que componen la medida, la equivalencia entre los resultados de medidas semejantes y la estabilidad temporal entre las medidas tomadas en dos momentos temporales diferentes.

En el caso de las calificaciones escolares, la evaluación de la fiabilidad como consistencia interna, mediante el coeficiente alfa de Cronbach muestra un valor elevado (.8643 N = 2904) para las calificaciones de las materias comunes a todo el alumnado de cuarto curso de ESO (Lengua Española, Lengua Catalana, Lengua Extranjera, C. Sociales, Matemáticas y Ed. Física), que indica un bajo error aleatorio de las calificaciones.

En el caso de añadir áreas optativas la fiabilidad sigue siendo buena. Por ejemplo, en el caso de añadir a las materias comunes Biología y geología, Plástica y Tecnología como optativas, se obtiene una consistencia de .8912 para el conjunto de las nueve asignaturas troncales; las áreas de letras tienen una consistencia de .8461 y las tres áreas de ciencias (Matemáticas, Tecnología y Biología y geología) una consistencia un poco menor de .7244 (debe tenerse en cuenta el efecto de la disminución del número de items incluidos en el proceso de cómputo de alfa, en este caso sólo tres áreas).

El valor tan bueno de la fiabilidad de las calificaciones, junto con el resultado anterior de la homogeneidad de constructo obtenido del análisis factorial, son dos resultados que, desde la perspectiva de la medida del rendimiento, justifican la manipulación operativa de la calificaciones escolares para obtener y definir otros constructos útiles, cuya aplicación a las decisiones esté bien fundada.

## **CONCLUSIONES SOBRE LOS MÉTODOS CORRELACIONALES**

Una valoración global de los resultados de la regresión múltiple debe tener en cuenta el carácter relativo y contingente de este tipo de análisis, es decir, su valor debe obtenerse de la comparación con resultados de otros estudios similares y del carácter mutuamente dependiente de los conjuntos de predictores ensayados.

En primer lugar, el tamaño de la muestra empleada es muy superior a las muestras habituales en estudio de investigación sobre el rendimiento escolar y que aplican técnicas de regresión; en una muestra tan grande, los valores de los coeficientes de correlación muy pequeños obtenidos alcanzan grandes niveles de significación estadística. Esta circunstancia relativiza también los valores pequeños de los coeficientes de regresión múltiple y de la varianza común entre predictores y calificaciones.

Por otro lado, el carácter contingente de la regresión hace que la presencia/ausencia de determinados predictores en el conjunto inicial condiciona la presencia/ausencia significativa en la ecuación de regresión final. En relación con la predicción del rendimiento escolar en bachillerato, se ha mostrado en otro lugar (Vázquez, 1989) que el predictor más importante de las calificaciones mediante variables personales (aptitudes, rendimiento escolar previo, es decir, las calificaciones anteriores, resultados de pruebas objetivas e inteligencia) alcanza varianzas predichas del orden de 30% y el orden de mayor a menor importancia de los predictores es el reflejado en el orden del paréntesis. Por ejemplo, el género que aparece como un predictor importante de las variables contextuales estudiadas aquí sólo aparece esporádicamente en el estudio citado, donde se introducido con otras variables como las aptitudes, el rendimiento escolar previo, los resultados de pruebas objetivas o pruebas de inteligencia. En suma, el carácter contextual de las variables empleadas como predictores, que son compartidas por muchos estudiantes a la vez, justifica que los valores de varianza común sean pequeños y comparables a los valores que se obtienen con otras variables individuales como la inteligencia, por ejemplo, pero muy inferiores a los valores obtenidos desde otras variables como el rendimiento escolar previo.

En resumen, el análisis de regresión múltiple muestra que la predicción de las calificaciones mediante las variables contextuales diseñadas en este estudio es, globalmente, baja. No obstante, entre todas estas variables cabe distinguir unos pocos criterios que explican la mayor parte de la varianza común obtenida con todos ellos. Así, empleando sólo unos pocos predictores como el número de alumnos, el número de faltas total, el número de profesores total, la antigüedad del centro, el índice de estabilidad, la experiencia de reforma y el género se consigue aproximadamente la misma varianza común que cuando se emplean todos los criterios. De estos criterios, el género es positivo, esto es, predice una mayor calificación para las mujeres; el número de faltas total y la antigüedad del centro aparecen en las ecuaciones de regresión con signo negativo, esto es, un mayor número de faltas y mayor antigüedad del centro tienden a producir calificaciones más bajas. La importancia relativa de estos predictores es similar, oscilando según el tipo de área empleada como criterio, pero se puede decir que el número de faltas de asistencia y el género tienen una mayor significación estadística en la ecuación de regresión que los demás, de modo que cuando se ensaya una regresión sin ellos (como en el cuarto grupo), la varianza común se hace casi nula.

El análisis factorial exploratorio de las calificaciones en todas las áreas comunes cursadas por todos el alumnado del cuarto curso de ESO muestran la existencia de un constructo único y homogéneo subyacente a todas las áreas, aunque se percibe la tendencia de las calificaciones de Educación física a la diferenciación respecto a las anteriores. Este resultado significa que las calificaciones en las diferentes materias, por encima de su aparente diferenciación, tienen una estructura subyacente homogénea. Desde la perspectiva de la teoría de la medida, la existencia de un constructo homogéneo común a todas las calificaciones en las diferentes áreas no sólo permitiría definir este constructo, que se podría denominar, por ejemplo, rendimiento escolar, sino que permitiría justificar la definición operativa de este constructo en base a las calificaciones individuales de cada área. Así, la definición de un rendimiento escolar medio,

como media aritmética de las calificaciones del alumnado, por ejemplo u otras (media ponderada usando las cargas factoriales como peso), sería una operación legítima que la homogeneidad obtenida del constructo permite justificar desde la perspectiva de la teoría de la medida. Este hecho podría tener trascendencia para fundamentar soluciones operativas que puedan servir de ayuda en la toma de decisiones sobre la promoción y titulación.

Tabla 5.1. Correlaciones de las calificaciones de tercer curso de ESO con las variables contextuales

Coeficiente Casos (P) Nivel de significación	VARIABLES CONTEXTUALES DIRECTAS										VARIABLES CONTEXTUALES ELABORADAS					
	FALTASJ	FALTANJ	NGRUP	NALUM	PSOCU	PSDES	MTOCU	MTDES	CREAC	INESO	FALTAS	PROFTO	UESTABIL	ANTICTR	EXPEREF	ISOLID
LESPAN	-.0523	-.1516	-.0736	-.0556	-.0749	.0262	-.1059	-.0659	.0926	.0087	-.1419	-.0800	-.0699	-.0926	-.0087	-.0451
	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.043	P=.000	P=.000	P=.000	P=.500	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.500	P=.000
LCATAN	-.0373	-.1499	-.0981	-.0759	-.0831	.0123	-.1568	-.1317	.1152	.0793	-.1337	-.1094	-.0669	-.1152	-.0793	-.1017
	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)	(5938)
	P=.004	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.345	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000
CNATUN	-.0824	-.1572	-.0779	-.0525	-.0774	.0310	-.1124	-.1163	.0531	.0671	-.1601	-.0880	-.0493	-.0531	-.0671	-.0761
	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.017	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000
EDFISN	-.0844	-.1710	-.1135	-.1185	-.0969	-.0352	-.1186	-.0442	.1683	-.0223	-.1718	-.1115	-.0673	-.1683	.0223	-.0337
	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)	(5962)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.007	P=.000	P=.001	P=.000	P=.085	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.085	P=.009
EPLASN	-.0663	-.1872	-.1447	-.1036	-.1235	.0021	-.1873	-.1716	.1039	.0402	-.1760	-.1525	-.0715	-.1039	-.0402	-.0715
	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.868	P=.000	P=.000	P=.000	P=.002	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.002	P=.000
LEXTRN	-.0715	-.1521	-.0647	-.0480	-.0571	.0011	-.0885	-.0986	.0804	.0324	-.1511	-.0731	-.0388	-.0804	-.0324	-.0510
	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)	(5959)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.935	P=.000	P=.000	P=.000	P=.012	P=.000	P=.000	P=.003	P=.000	P=.012	P=.000

Coeficiente Casos (P) Nivel de significación	VARIABLES CONTEXTUALES DIRECTAS										VARIABLES CONTEXTUALES ELABORADAS					
	FALTASJ	FALTANJ	NGRUP	NALUM	PSOCU	PSDES	MTOCU	MTDES	CREAC	INESO	FALTAS	PROFTO	UESTABIL	ANTICTR	EXPEREF	ISOLID
MATESN	-.0875	-.1498	-.0504	-.0329	-.0492	-.0006	-.0647	-.0477	.0563	.0059	-.1568	-.0563	-.0250	-.0563	-.0059	-.0222
	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)	(5957)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.011	P=.000	P=.964	P=.000	P=.000	P=.000	P=.651	P=.000	P=.000	P=.054	P=.000	P=.651	P=.086

MUSICN	-.1013	-.1911	-.1387	-.0972	-.1047	-.0447	-.1459	-.1637	.0636	.0419	-.1952	-.1397	-.0157	-.0636	-.0419	-.0480
	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.001	P=.000	P=.000	P=.000	P=.001	P=.000	P=.000	P=.226	P=.000	P=.001	P=.000
CSOCIN	-.0591	-.1592	-.0481	-.0356	-.0410	.0276	-.1296	-.0800	.0861	.0015	-.1509	-.0632	-.0407	-.0861	-.0015	-.0291
	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)	(5958)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.006	P=.002	P=.033	P=.000	P=.000	P=.000	P=.906	P=.000	P=.000	P=.002	P=.000	P=.906	P=.025
TECNON	-.0761	-.1883	-.0896	-.0580	-.0800	-.0046	-.1668	-.1236	.0894	.0931	-.1814	-.1130	-.0737	-.0894	-.0931	-.1100
	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.724	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000
RELIGN	.0399	-.1700	-.0568	-.0634	-.0331	-.0208	-.1530	-.0585	.1519	.1185	-.1064	-.0695	-.0348	-.1519	-.1185	-.1331
	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)	(1650)
	P=.105	P=.000	P=.021	P=.010	P=.178	P=.399	P=.000	P=.017	P=.000	P=.000	P=.000	P=.005	P=.157	P=.000	P=.000	P=.000
NSUSPENS	.0853	.2548	.1130	.0850	.1069	.0154	.1444	.1047	-.1012	-.0343	.2373	.1269	.0652	.1012	.0343	.0645
	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)	(5963)
	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.235	P=.000	P=.000	P=.000	P=.008	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000	P=.008	P=.000

Tabla 5.2. Correlaciones de las calificaciones de cuarto curso de ESO con las variables contextuales

Coeficiente Casos (P) Nivel de significación	VARIABLES CONTEXTUALES DIRECTAS										VARIABLES CONTEXTUALES ELABORADAS					
	FALTASJ	FALTANJ	NGRUP	NALUM	PSOCU	PSDES	MTOCU	MTDES	CREAC	INESO	FALTAS	PROFTO	IESTABIL	ANTICTR	EXPEREF	ISOLID
BIOGEN	-.1079 (1303) P=.000	-.1630 (1303) P=.000	.0596 (1303) P=.032	.0603 (1303) P=.030	.0538 (1303) P=.052	.0457 (1303) P=.099	.0290 (1303) P=.295	-.0208 (1303) P=.454	-.0259 (1303) P=.350	.0907 (1303) P=.001	-.1568 (1303) P=.000	.0525 (1303) P=.058	.0259 (1303) P=.350	.0259 (1303) P=.350	-.0907 (1303) P=.001	-.0516 (1303) P=.062
FIQUIN	-.1062 (783) P=.003	-.2077 (783) P=.000	-.1174 (783) P=.001	-.1078 (783) P=.003	-.1368 (783) P=.000	-.0174 (783) P=.627	-.0749 (783) P=.036	-.0895 (783) P=.012	.0835 (783) P=.019	.0646 (783) P=.071	-.1953 (783) P=.000	-.1265 (783) P=.000	-.0868 (783) P=.015	-.0835 (783) P=.019	-.0646 (783) P=.071	-.0880 (783) P=.014
CSOCIN	-.0657 (2922) P=.000	-.1465 (2922) P=.000	-.0529 (2922) P=.004	-.0698 (2922) P=.000	-.0513 (2922) P=.006	.0323 (2922) P=.081	-.1014 (2922) P=.000	-.0418 (2922) P=.024	.0614 (2922) P=.001	-.1245 (2922) P=.000	-.1212 (2922) P=.000	-.0629 (2922) P=.001	-.0580 (2922) P=.002	-.0614 (2922) P=.001	.1245 (2922) P=.000	.0623 (2922) P=.001
ETICAN	-.0717 (2542) P=.000	-.1744 (2542) P=.000	-.0683 (2542) P=.001	-.0599 (2542) P=.003	-.0808 (2542) P=.000	-.0200 (2542) P=.313	-.0976 (2542) P=.000	-.0701 (2542) P=.000	.1196 (2542) P=.000	.0959 (2542) P=.000	-.1366 (2542) P=.000	-.0963 (2542) P=.000	-.0514 (2542) P=.010	-.1196 (2542) P=.000	-.0959 (2542) P=.000	-.1115 (2542) P=.000
EDFISN	-.0960 (2921) P=.000	-.1722 (2921) P=.000	-.0278 (2921) P=.134	-.0589 (2921) P=.001	-.0545 (2921) P=.003	.0849 (2921) P=.000	-.0233 (2921) P=.207	.0101 (2921) P=.584	.1367 (2921) P=.000	.1901 (2921) P=.000	-.1544 (2921) P=.000	-.0254 (2921) P=.170	-.1224 (2921) P=.000	-.1367 (2921) P=.000	-.1901 (2921) P=.000	-.2045 (2921) P=.000
EPLASN	-.0634 (1654) P=.010	-.2045 (1654) P=.000	-.1194 (1654) P=.000	-.1025 (1654) P=.000	-.1182 (1654) P=.000	-.0982 (1654) P=.000	-.0649 (1654) P=.008	-.0873 (1654) P=.000	.0014 (1654) P=.955	-.0474 (1654) P=.054	-.1594 (1654) P=.000	-.1338 (1654) P=.000	.0091 (1654) P=.710	-.0014 (1654) P=.955	.0474 (1654) P=.054	.0373 (1654) P=.130
LESPAN	-.0738 (2920) P=.000	-.1461 (2920) P=.000	-.0876 (2920) P=.000	-.0883 (2920) P=.000	-.1174 (2920) P=.000	.0188 (2920) P=.311	-.0687 (2920) P=.000	-.0604 (2920) P=.001	.0715 (2920) P=.000	.0263 (2920) P=.155	-.1261 (2920) P=.000	-.1052 (2920) P=.000	-.0902 (2920) P=.000	-.0715 (2920) P=.000	-.0263 (2920) P=.155	-.0610 (2920) P=.001
LCATAN	-.0772 (2909) P=.000	-.1646 (2909) P=.000	-.0421 (2909) P=.000	-.0521 (2909) P=.000	-.0650 (2909) P=.000	.0708 (2909) P=.000	-.0490 (2909) P=.000	-.0540 (2909) P=.000	.0673 (2909) P=.000	.0822 (2909) P=.000	-.1383 (2909) P=.000	-.0513 (2909) P=.000	-.0752 (2909) P=.000	-.0673 (2909) P=.000	-.0822 (2909) P=.000	-.0969 (2909) P=.000

Coeficiente Casos (P) Nivel de significació n	P=.000	P=.000	P=.023	P=.005	P=.000	P=.000	P=.008	P=.004	P=.000	P=.000	P=.000	P=.006	P=.000	P=.000	P=.000	P=.000
	VARIABLES CONTEXTUALES DIRECTAS								VARIABLES CONTEXTUALES ELABORADAS							
	FALTASJ	FALTANJ	NGRUP	NALUM	PSOCU	PSDES	MTOCU	MTDES	CREAC	INESO	FALTAS	PROFTO	IENTABIL	ANTICTR	EXPEREF	ISOLID
FRANCN	-.0154 (49) P=.916	-.0271 (49) P=.854	-.0861 (49) P=.556	-.2449 (49) P=.090	.0022 (49) P=.988	-.0021 (49) P=.989	-.5258 (49)(49) P=.000	.0000 (49) P=1.000	-.1915 (49) P=.188	-.2186 (49) P=.131	-.0290 (49) P=.843	-.0306 (49) P=.835	.0106 (49) P=.943	.1915 (49) P=.188	.2186 (49) P=.131	.1296 (49) P=.375
LEXTRN	-.0660 (2918) P=.000	-.1325 (2918) P=.000	-.1142 (2918) P=.000	-.1141 (2918) P=.000	-.1160 (2918) P=.000	.0231 (2918) P=.213	-.0863 (2918) P=.000	-.0796 (2918) P=.000	.1138 (2918) P=.000	.0057 (2918) P=.758	-.1138 (2918) P=.000	-.1106 (2918) P=.000	-.1032 (2918) P=.000	-.1138 (2918) P=.000	-.0057 (2918) P=.758	-.0579 (2918) P=.002
MUSICN	-.1803 (952) P=.000	-.2692 (952) P=.000	-.3387 (952) P=.000	-.2918 (952) P=.000	-.2827 (952) P=.000	-.2359 (952) P=.000	-.1857 (952) P=.000	-.2618 (952) P=.000	.0505 (952) P=.119	-.0000 (952) P=1.000	-.2461 (952) P=.000	-.3357 (952) P=.000	-.1028 (952) P=.001	-.0505 (952) P=.119	.0000 (952) P=1.000	-.0419 (952) P=.197
TECNON	-.0741 (1181) P=.011	-.1480 (1181) P=.000	-.0454 (1181) P=.119	-.0839 (1181) P=.004	-.0382 (1181) P=.190	.0071 (1181) P=.808	-.0530 (1181) P=.068	-.0147 (1181) P=.615	.1098 (1181) P=.000	-.0432 (1181) P=.138	-.1197 (1181) P=.000	-.0415 (1181) P=.154	-.0062 (1181) P=.831	-.1098 (1181) P=.000	.0432 (1181) P=.138	.0097 (1181) P=.739
MATESN	-.0895 (2920) P=.000	-.1448 (2920) P=.000	-.0645 (2920) P=.000	-.0673 (2920) P=.000	-.0679 (2920) P=.000	.0062 (2920) P=.737	-.0436 (2920) P=.018	-.0613 (2920) P=.001	.0585 (2920) P=.002	-.0108 (2920) P=.561	-.1353 (2920) P=.000	-.0663 (2920) P=.000	-.0335 (2920) P=.070	-.0585 (2920) P=.002	.0108 (2920) P=.561	-.0136 (2920) P=.461
RELIGN	.1260 (527) P=.004	-.0670 (527) P=.125	.0883 (527) P=.043	.0838 (527) P=.054	.2107 (527) P=.000	.3382 (527) P=.000	-.4003 (527) P=.000	-.3440 (527) P=.000	.2834 (527) P=.000	.2386 (527) P=.000	.0518 (527) P=.235	.0528 (527) P=.226	-.0013 (527) P=.976	-.2834 (527) P=.000	-.2386 (527) P=.000	-.2360 (527) P=.000
NSUSPEN	.1196 (2922) P=.000	.2482 (2922) P=.000	.0795 (2922) P=.000	.0892 (2922) P=.000	.0918 (2922) P=.000	-.0116 (2922) P=.530	.0638 (2922) P=.001	.0452 (2922) P=.015	-.0854 (2922) P=.000	-.0296 (2922) P=.110	.2105 (2922) P=.000	.0854 (2922) P=.000	.0829 (2922) P=.000	.0854 (2922) P=.000	.0296 (2922) P=.110	.0639 (2922) P=.001

Tabla 5.3. Regresión múltiple de las calificaciones de tercer curso de ESO en función de todas las variables contextuales.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL										
LESPAN Lengua Esp.	.09067	.09026	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	PSDES	FALTASJ	ANTIGCTR	MTDES	NALUM	PSOCU	NGRUP	
LCATAN Lengua Cat.	.08522	.08507	FALTAS	GENERO	MTOCU	FALTASJ	ANTIGCTR	NALUM	NGRUP	PROFTOT			
CNATUN Ciencias N.	.05632	.05600	FALTAS	GENERO	PSDES	MTOCU	FALTASJ	IESTABIL	PSOCU				
EDFISN Ed. Física.	.09074	.09055	ISOLIDEZ	FALTAS	MTOCU	FALTASJ	ANTIGCTR	IESTABIL	MTDES	NALUM	PSOCU	NGRUP	
EPLASN E. Plástica	.12073	.12026	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	PSDES	FALTASJ	ANTIGCTR	MTDES	NALUM	PSOCU	NGRUP	
LEXTRN Lengua Ext.	.06645	.06583	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	FALTASJ	ANTIGCTR	MTDES	NALUM	NGRUP			
MATESN Matemáticas	.04415	.04336	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	MTOCU	ANTIGCTR	MTDES	NALUM	NGRUP			
MUSICN Música	.11046	.11014	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	PSDES	FALTASJ	ANTIGCTR	IESTABIL	MTDES	NALUM	PSOCU	NGRUP
CSOCIN C. Sociales	.06317	.06313	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	MTOCU	FALTASJ	ANTIGCTR	IESTABIL	MTDES	PSOCU	NGRUP	
TECNON Tecnología	.08283	.08239	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	PSDES	MTOCU	FALTASJ	IESTABIL	MTDES	NALUM		
RELIGN Religión	.12664	.12627	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	PSDES	MTOCU	FALTASJ	MTDES	NALUM	NGRUP		
NSUSPENSOS.	.12216	.12194	ISOLIDEZ	FALTAS	GENERO	MTOCU	FALTASJ	ANTIGCTR	MTDES	NALUM	NGRUP		

Tabla 5.4. Regresión múltiple de las calificaciones de tercer curso de ESO en función de las variables contextuales directas.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL										
LESPAN Lengua Esp.	.09058	.09030	INESO	GENERO	FALTASNJ	PSDES	FALTASJ	PSOCU	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP	
LCATAN Lengua Cat.	.08520	.08430	GENERO	FALTASNJ	MTOCU	CREAC	NALUM	NGRUP					
CNATUN Ciencias N.	.05236	.05229	GENERO	FALTASNJ	PSDES	FALTASJ	MTOCU	NALUM	NGRUP				
EDFISN Ed. Física.	.09022	.09007	INESO	FALTASNJ	PSDES	FALTASJ	MTOCU	PSOCU	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP	
EPLASN E. Plástica	.11932	.11912	INESO	GENERO	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP		
LEXTRN Lengua Ext.	.06642	.06586	INESO	GENERO	FALTASNJ	FALTASJ	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP			
MATESN Matemáticas	.04363	.04352	INESO	GENERO	FALTASNJ	PSDES	FALTASJ	PSOCU	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP	
MUSICN Música	.10790	.10790	INESO	GENERO	FALTASNJ	PSDES	FALTASJ	MTOCU	PSOCU	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP
CSOCIN C. Sociales	.06177	.06116	INESO	GENERO	FALTASNJ	FALTASJ	MTOCU	CREAC	MTDES	NALUM			



TECNON Tecnología	.08066	.08035	INESO	GENERO	FALTASNJ	PSDES	FALTASJ	MTOCU	PSOCU	MTDES	NALUM	
RELIGN Religión	.12683	.12622	INESO	GENERO	FALTASNJ	PSDES	MTOCU	MTDES	NALUM	NGRUP		
NSUSPENSOS	.12199	.12190	INESO	GENERO	FALTASNJ	FALTASJ	MTOCU	CREAC	MTDES	NALUM	NGRUP	

---

Tabla 5.5. Regresión múltiple de las calificaciones de tercer curso de ESO en función de las variables contextuales número de faltas total, número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro y experiencia de reforma, género y número de alumnos.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL						
LESPAN Lengua Esp.	.07801	.07801	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT
LCATAN Lengua Cat.	.07536	.07530	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT		
CNATUN Ciencias N.	.04596	.04564	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT		
EDFISN Ed. Física.	.07143	.07122	EXPERREF	FALTAS	IESTABIL	ANTIGCTR			
EPLASN E. Plástica	.09602	.09599	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT	
LEXTRN Lengua Ext.	.06309	.06290	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT	
MATESN Matemáticas	.03785	.03764	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT	
MUSICN Música	.09131	.09131	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT
CSOCIN C. Sociales	.05037	.05026	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT	
TECNON Tecnología	.06546	.06519	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT		
RELIGN Religión	.07448	.07397	EXPERREF	FALTAS	GENERO	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT	
NSUSPENSOS	.10296	.10294	EXPERREF	FALTAS	GENERO	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT	

Tabla 5.6. Regresión múltiple de las calificaciones de tercer curso de ESO en función de las variables contextuales número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro, experiencia de reforma y número de alumnos.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL						
LESPAN Lengua Esp.	.01834	.01834	EXPERREF	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT		
LCATAN Lengua Cat.	.02284	.02283	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT				
CNATUN Ciencias N.	.01451	.01442	NALUM	IESTABIL	PROFTOT				
EDFISN Ed. Física.	.03836	.03836	EXPERREF	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT		
EPLASN E. Plástica	.04021	.04005	EXPERREF	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT			
LEXTRN Lengua Ext.	.01261	.01257	EXPERREF	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT			
MATESN Matemáticas	.00999	.00997	EXPERREF	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT			

MUSICN Música	.03019	.02992	EXPERREF	NALUM	IESTABIL	PROFTOT
CSOCIN C. Sociales	.01867	.01866	EXPERREF	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT
TECNON Tecnología	.03223	.03220	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT
RELIGN Religión	.03380	.03229	EXPERREF	IESTABIL	ANTIGCTR	
NSUSPENSOS	.03071	.03062	EXPERREF	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT

---

Tabla 5.7. Regresión múltiple de las calificaciones de cuarto curso de ESO en función de todas las variables contextuales.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL											
BIOGEN Biología G.	.05105	.04535	ISOLIDEZ	MTDES	FALTASNJ	ANTIGCTR	NALUM	NGRUP						
FIQUIN Física y Q.	.06762	.05952	FALTASNJ	PSOCU										
CSOCIN C. Sociales	.09792	.09753	ISOLIDEZ	FALTASJ	GENERO	FALTASNJ	PSOCU	ANTIGCTR	MTOCU	NALUM	NGRUP			
ETICAN Ética	.11362	.11207	GENERO	MTDES	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	ANTIGCTR	MTOCU	NGRUP				
EDFISN Ed. Física.	.11249	.11249	ISOLIDEZ	FALTASJ	GENERO	MTDES	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	ANTIGCTR	MTOCU	IESTABIL	NALUM	NGRUP
EPLASN E. Plástica	.11062	.10775	ISOLIDEZ	GENERO	FALTASNJ	PSOCU	MTOCU	IESTABIL	NGRUP					
LESPAN Lengua Esp.	.07475	.07438	ISOLIDEZ	GENERO	MTDES	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	MTOCU	NALUM	NGRUP			
LCATAN Lengua Cat.	.08295	.08014	GENERO	MTDES	FALTASNJ	PSOCU	NALUM	NGRUP						
LEXTRN Lengua Ext.	.05980	.05845	ISOLIDEZ	GENERO	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	ANTIGCTR	MTOCU	NALUM	NGRUP			
MUSICN Música	.25638	.26039	GENERO	FALTASNJ	PSOCU	MTOCU	IESTABIL	PROFTOT						
TECNON Tecnología	.08510	.08235	ISOLIDEZ	MTDES	FALTASNJ	PSOCU	ANTIGCTR	IESTABIL	NALUM	NGRUP				
MATESN Matemáticas	.03824	.03633	ISOLIDEZ	MTDES	FALTASNJ	PSOCU	ANTIGCTR	MTOCU	NALUM	NGRUP				
RELIGN Religión	.72269	.72672	ISOLIDEZ	FALTASJ	GENERO	MTDES	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	MTOCU	IESTABIL	NALUM	INESO	
NSUSPENSOS	.08838	.08732	ISOLIDEZ	GENERO	MTDES	FALTASNJ	PSDES	PSOCU	ANTIGCTR	IESTABIL	NALUM			

Tabla 5.8. Regresión múltiple de las calificaciones de cuarto curso de ESO en función de las variables contextuales directas.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL											
BIOGEN Biología G.	.05157	.04922	INESO	GENERO	FALTASJ	NALUM	FALTASNJ	MTDES	NGRUP					
FIQUIN Física y Q.	.06742	.05952	FALTASNJ	PSOCU										
CSOCIN C. Sociales	.09736	.09586	INESO	GENERO	FALTASJ	NALUM	FALTASNJ	MTOCU	PSOCU	NGRUP				
ETICAN Ética	.11294	.11207	GENERO	PSDES	FALTASNJ	MTDES	CREAC	MTOCU	PSOCU	NGRUP				
EDFISN Ed. Física.	.10209	.10152	INESO	GENERO	FALTASJ	NALUM	FALTASNJ	CREAC	PSOCU	NGRUP				
EPLASN E. Plástica	.10092	.09843	INESO	GENERO	PSDES	FALTASNJ	MTDES	MTOCU	PSOCU	NGRUP				
LESPAN Lengua Esp.	.07462	.07415	INESO	GENERO	NALUM	PSDES	FALTASNJ	MTDES	MTOCU	PSOCU	NGRUP			

LCATAN Lengua Cat.	.08189	.08014	GENERO	NALUM	FALTASNJ	MTDES	PSOCU	NGRUP			
LEXTRN Lengua Ext.	.05954	.05885	INESO	GENERO	NALUM	PSDES	FALTASNJ	CREAC	MTOCU	PSOCU	NGRUP
MUSICN Música	.23711	.23344	GENERO	FALTASJ	NALUM	FALTASNJ	CREAC	NGRUP			
TECNON Tecnología	.08079	.07850	INESO	NALUM	PSDES	FALTASNJ	MTDES	CREAC	MTOCU	NGRUP	
MATESN Matemáticas	.03684	.03546	INESO	NALUM	FALTASNJ	MTDES	CREAC	MTOCU	PSOCU	NGRUP	
RELIGN Religión	.67123	.66914	INESO	GENERO	FALTASJ	NALUM	PSDES	FALTASNJ	MTDES	CREAC	PSOCU
NSUSPENSOS	.08743	.08463	GENERO	NALUM	FALTASNJ	MTOCU	PSOCU	NGRUP			

Tabla 5.9. Regresión múltiple de las calificaciones de cuarto curso de ESO en función de las variables contextuales número de faltas total, número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro, experiencia de reforma, género y número de alumnos.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL								
BOGEN Biología G.	.04051	.04004	EXPERREF	GENERO	FALTAS	PROFTOT					
FIQUIN Física y Q.	.05566	.05126	FALTAS	PROFTOT							
CSOCIN C. Sociales	.07936	.07770	EXPERREF	GENERO	FALTAS	ANTIGCTR					
ETICAN Ética	.09148	.09125	GENERO	FALTAS	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT				
EDFISN Ed. Física.	.09534	.09486	EXPERREF	GENERO	FALTAS	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT			
EPLASN E. Plástica	.07636	.07484	EXPERREF	GENERO	FALTAS	NALUM	PROFTOT				
LESPAN Lengua Esp.	.05656	.05507	GENERO	FALTAS	IESTABIL	PROFTOT					
LCATAN Lengua Cat.	.06379	.06246	EXPERREF	GENERO	FALTAS	IESTABIL					
LEXTRN Lengua Ext.	.05242	.05224	EXPERREF	GENERO	FALTAS	IESTABIL	ANTIGCTR				
MUSICN Música	.22052	.21974	GENERO	FALTAS	ANTIGCTR	PROFTOT					
TECNON Tecnología	.06814	.06814	EXPERREF	FALTAS	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT			
MATESN Matemáticas	.02902	.02795	EXPERREF	FALTAS	ANTIGCTR						
RELIGN Religión	.23345	.22935	GENERO	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR					
NSUSPENSOS	.07060	.06946	GENERO	FALTAS	NALUM	ANTIGCTR					

Tabla 5.10. Regresión múltiple de las calificaciones de cuarto curso de ESO en función de las variables contextuales número de profesores total, índice de estabilidad, antigüedad del centro, experiencia de reforma y número de alumnos.

VARIABLE DEPENDIENTE	R <sup>2</sup> total	R <sup>2</sup> signif.	VARIABLES INDEPENDIENTES O PREDICTORES SIGNIFICATIVOS EN LA ECUACIÓN FINAL								
----------------------	----------------------	------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

DEPENDIENTE							
BIOGEN Biología G.	.01492	.01391	EXPERREF	ANTIGCTR			
FIQUIN Física y Q.	.01996	.01601	PROFTOT				
CSOCIN C. Sociales	.03492	.03405	EXPERREF	IESTABIL	ANTIGCTR		
ETICAN Ética	.02744	.02686	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT		
EDFISN Ed. Física.	.05650	.05603	EXPERREF	NALUM	IESTABIL	PROFTOT	
EPLASN E. Plástica	.03256	.03186	EXPERREF	NALUM	ANTIGCTR	PROFTOT	
LESPAN Lengua Esp.	.01546	.01532	NALUM	IESTABIL	PROFTOT		
LCATAN Lengua Cat.	.01018	.00975	EXPERREF	IESTABIL			
LEXTRN Lengua Ext.	.01943	.01942	EXPERREF	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT	
MUSICN Música	.14987	.14727					
TECNON Tecnología	.03823	.03823	EXPERREF	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR	PROFTOT
MATESN Matemáticas	.00632	.00630	EXPERREF	ANTIGCTR	PROFTOT		
RELIGN Religión	.20769	.20415	NALUM	IESTABIL	ANTIGCTR		
NSUSPENSOS	.01052	NALUM	IESTABIL				

Tabla 5.11. Coeficientes de correlación entre las calificaciones de las áreas y materias de tercer curso de ESO. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas ( $p < .000$ ) y la muestra es aproximadamente la muestra total.

	LESPA	LCATA	CNATU	EDFIS	EPLAS	LEXTR	MATES	MUSIC	CSOCI
LCATA	.73901								
CNATU	.72867	.68708							
EDFIS	.48847	.44178	.48841						
EPLAS	.60572	.59440	.60638	.51208					
LEXTR	.69280	.70929	.65550	.42651	.55336				
MATES	.69747	.64810	.73544	.46630	.57779	.63067			
MUSIC	.65311	.61009	.65711	.48270	.59152	.59059	.61749		
CSOCI	.74599	.69449	.76492	.50835	.60852	.66022	.70844	.65167	
TECNO	.59465	.56846	.63029	.48285	.60318	.54187	.60597	.59858	.62289

Tabla 5.12. Coeficientes de correlación entre las calificaciones de las áreas y materias de cuarto curso de ESO junto con la muestra común entre cada par sobre la que se ha calculado el coeficiente. Todas las correlaciones son estadísticamente significativas ( $p < .000$ ), excepto las que llevan superíndice (<sup>ns</sup>: no significativas; \* :  $p < .01$ ).

Correlación (Casos)	BIGEO	FIQUI	CSOCI	ETICA	EDFIS	EPLAS	LESPA	LCATA	FRANC	LEXTR	MUSIC	TECNO	MATES
FIQUI	.7605(404)												
CSOCI	.7157(1303)	.6549(783)											
ETICA	.5888(1101)	.5324(703)	.6008(2542)										
EDFIS	.4735(1302)	.3454(783)	.3859(2921)	.3975(2542)									
EPLAS	.4864(519)	.4437(136)	.4810(1654)	.5033(1410)	.3485(1653)								
LESPA	.6465(1303)	.5599(783)	.6519(2920)	.5693(2540)	.3688(2919)	.5306(1652)							
LCATA	.6746(1295)	.6028(779)	.6394(2909)	.5643(2529)	.3883(2908)	.4791(1647)	.7169(2909)						
FRANC	.6037(39)	(0)	.5791(49)	.5192*(30)	.3698*(49)	.3977*(36)	.5578(49)	.5598(49)					
LEXTR	.5518(1303)	.5807(783)	.5344(2918)	.4890(2538)	.3194(2917)	.4176(1650)	.5890(2916)	.5891(2905)	.5984(49)				
MUSIC	.5157(254)	.5875(99)	.5087(952)	.5225(806)	.4051(952)	.5092(595)	.5067(950)	.5092(948)	.4335 <sup>ns</sup> (16)	.4686(948)			
TECNO	.6278(286)	.5011(280)	.5558(1181)	.4964(1097)	.4763(1181)	.5868(539)	.5081(1179)	.5088(1173)	.4889 <sup>ns</sup> (6)	.4082(1181)	.5296(84)		
MATES	.6804(1303)	.6813(783)	.5630(2920)	.4536(2540)	.3725(2919)	.4304(1652)	.5732(2920)	.5490(2909)	.4942(49)	.4901(2916)	.4422(950)	.4716(1179)	
RELIG	.3638(232)	.3060(158)	.3744(527)	.5048(435)	.2880(527)	.2657(287)	.3750(525)	.4146(521)	.9922(5)	.3282(527)	.0765 <sup>ns</sup> (139)	.3943(222)	.3599(525)



Tabla 5.13. Estadística inicial y valores propios para el análisis factorial de las áreas de tercer curso de ESO.

Variable	Comunalidad Final	Valor propio	% Var	% Acum
LESPAN	.75090	6.53452	65.3	65.3
LCATAN	.69616	.70040	7.0	72.3
CNATUN	.75255	.49780	5.0	77.3
EDFISN	.40963	.43910	4.4	81.7
EPLASN	.59473	.39434	3.9	85.7
LEXTRN	.64649	.37335	3.7	89.4
MATESN	.69416	.30928	3.1	92.5
MUSICN	.63994	.27717	2.8	95.3
CSOCIN	.75443	.24781	2.5	97.7
TECNON	.59552	.22623	2.3	100.0

Tabla 5.14. Soluciones de uno, dos y tres factores del análisis factorial de las áreas de tercer curso de ESO.

ÁREAS	Solución de un factor	Solución de dos factores		ÁREAS	Solución de tres factores		
	FACTOR	FACTOR 1	FACTOR 2		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
CSOCIN	.86858	.86858		LEXTRN	.81969		
CNATUN	.86749	.86749		LCATAN	.80707		
LESPAN	.86655	.86655		LESPAN	.78238	.35941	
LCATAN	.83436	.83436		CSOCIN	.71423	.44437	
MATESN	.83317	.83317		CNATUN	.70254	.48531	
LEXTRN	.80405	.80405		MATESN	.67696	.47136	
MUSICN	.79996	.79996					
TECNON	.77170	.77170		TECNON	.32013	.83132	
EPLASN	.77119	.77119		EPLASN	.36523	.68842	.31075
				MUSICN	.51701	.59437	
EDFISN	.64003	.64003	.66256	EDFISN			.92538

Tabla 5.15. Estadística inicial y valores propios para el análisis factorial de las áreas de cuarto curso de ESO.

ÁREAS	Comunalidad Final	Valores propios	% Var.	% Acum.
LESPAN	.73175	3.62284	60.4	60.4
LCATAN	.72274	.75089	12.5	72.9
LEXTRN	.58209	.51182	8.5	81.4
CSOCIN	.67762	.46376	7.7	89.2
MATESN	.58515	.36965	6.2	95.3
EDFISN	.32349	.28104	4.7	100.0

Tabla 5.16. Soluciones de uno, dos y tres factores del análisis factorial de las áreas de cuarto curso de ESO.

ÁREAS	Solución de un factor	Solución de dos factores		ÁREAS	Solución de tres factores		
		FACTOR 1	FACTOR 2		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
LESPAN	.85542	.85245		LEXTRN	.87383		
LCATAN	.85014	.83395		LCATAN	.73171	.42256	
CSOCIN	.82318	.78995		LESPAN	.70639	.48800	
LEXTRN	.76295	.78397		MATESN		.89081	
MATESN	.76495	.70955		CSOCIN	.56822	.57890	
EDFISN	.56876		.96840	EDFISN			.96567

Tabla 5.17. Parámetros del análisis factorial de las áreas de cuarto curso de ESO cuando se incluyen cuatro combinaciones de áreas optativas troncales.

ÁREAS OPTATIVAS TRONCALES SELECCIONADAS									
	Biología-Geología Física y Química Tecnología		Biología-Geología Plástica Tecnología		Música Plástica Tecnología		Biología- Geología Música Plástica		
Adecuación muestreo	.91265		.91150		.91060		.91953		
Esfericidad	.00000		.00000		.00000		.00000		
Valor propio 1	4.8912		4.7140		4.5139		4.6551		
Valor propio 2	.82545		.82171		.83250		.76776		
% Varianza	61.1%		58.9%		56.4%		58.2%		
BIOGE	.88331	BIOGE	.85539	LESPA	.82479	BIOGE	.84259		
CSOCI	.83423	LESPA	.82964	LCATA	.81691	LESPA	.83649		
LCATA	.83020	LCATA	.82734	CSOCIN	.80298	LCATA	.83444		
LESPA	.81695	CSOCI	.82214	TECNO	.76096	CSOCI	.82034		
FIQUI	.81332	TECNO	.75982	MUSIC	.73788	LEXTR	.73825		
LEXTR	.73393	LEXTR	.72100	EPLAS	.72447	MUSIC	.72030		
TECNO	.72867	EPLAS	.70009	LEXTR	.72390	EPLAS	.69078		
EDFIS	.57211	EDFIS	.58849	EDFIS	.59087	EDFIS	.57899		

## **CAPÍTULO 6**

# **ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

En este apartado describiremos las categorías más significativas obtenidas del análisis de los criterios de promoción y titulación. Como referencia, deben tenerse siempre las bases explicitadas en la normativa, ya expuestas, y que son muy simples:

- ! la edad (cuando se ha acumulado un retraso de dos años, bien por haber ya recaído dos decisiones de no promoción o por otras razones),
- ! la repetición previa en la etapa (en la etapa es permitida una sola decisión ordinaria de no promoción, y una excepcional para la titulación),
- ! el número de áreas evaluadas negativamente (hasta un máximo de dos áreas negativas obligan a la promoción automática), y
- ! las decisiones son tomadas por la junta de evaluación formada por el profesorado; en caso de que no exista consenso, por mayoría de dos tercios.

Estas bases, por ser comunes y haber sido ya suficientemente presentadas, no se repetirán en el análisis actual, aunque es un hecho bastante común que los centros las vuelvan a repetir, incluyéndolas en la redacción de sus criterios de promoción y titulación, cumpliendo una función informativa. El análisis se centrará en lo que podríamos llamar el área de originalidad del centro, es decir, aquellos contenidos no contemplados previamente en la normativa aplicable, que por su propia naturaleza ya es de obligado cumplimiento aunque no se incluyan explícitamente en criterios de promoción y titulación del centro, y por tanto, constituyen la aportación del centro a esta cuestión.

Por otro lado, la normativa recomienda como referentes de los criterios de promoción y titulación los dos elementos siguientes:

- ! los objetivos generales de ciclo y etapa, y
- ! las posibilidades de aprovechamiento en el curso, ciclo o nivel siguiente.

Ambos referentes son profusamente usados y citados por los centros, aunque debido a su carácter excesivamente amplio y general, su aplicación efectiva reviste muy diversas maneras de concreción. El análisis de contenido pretende iluminar como se utilizan y concretan estos y otros criterios adicionales para tomar las decisiones, y por ello, se observará en los resultados del análisis como aparecen estos criterios dentro del esquema propuesto por cada centro.

### **Análisis de categorías para los criterios de promoción**

Puesto que todos los elementos diferenciales de los sistemas de criterios de promoción y titulación se centran en los criterios propiamente dichos y su conexión lógica, la tarea de categorización se ha centrado precisamente en ambos elementos. Por un lado, se han identificado las categorías de indicadores que definen los distintos grupos de disyuntiva lógica, que se refieren generalmente al número de áreas negativas, y, por otro, dentro de cada uno de estos grupos, se han descrito los criterios explicitados por los centros para ser utilizados en la decisión. Estos criterios son verbalizados de diferentes maneras por cada centro educativo, de modo que la categorización intenta resumir de una manera breve y con una misma denominación las categorías que corresponden a criterios idénticos o similares.

Tabla 6.1. Resumen de las categorías empleadas en criterios de promoción que no cumplen la obligatoriedad de promocionar en todo caso con una o dos áreas pendientes por añadir condiciones adicionales (reflejadas en la columna categorías).

Número de áreas negativas	CATEGORÍAS	Frecuencias
Ninguna	Todos los objetivos evaluados positivamente	1
Cualquiera	Informe positivo de la JE en cinco objetivos	1
1	Un objetivo evaluado negativamente y posibilidades de progreso en estudios posteriores	1
Menos de 2	Automática ( (excluye de la promoción automática cuando existen dos áreas negativamente evaluadas!)	1
1, 2 ó 3	Acuerdo favorable 2/3 sobre buena actitud en áreas y objetivos de las áreas	
	Conducta, DO	1
	Opinión alumno y familia	1
1 ó 2	Acuerdo favorable de la JE	2
	Los objetivos 1 y 4 positivos	1
	Tres objetivos comunes positivos	1
	Progreso en el aprendizaje y consenso en JE o acuerdo 2/3	2
	Progreso en el aprendizaje y 60% de objetivos positivos entre los que se incluyan el objetivo 1 y el 3.	1
	Dos objetivos de centro	1
	No haber abandonado ninguna de las pendientes	1
2	Cuatro objetivos generales evaluados positivamente	1
No específica	Aprovechamiento posterior y objetivos generales y progreso en el aprendizaje	1
	Objetivos 1, 2, 3, 6 y 8	1
1,2,3,4 ...	Objetivos	1

Por otro lado, se ha observado que, algunos centros, cuando repiten y parafrasean los preceptos de la normativa aplicable, producen interpretaciones heterodoxas de los mismos que pueden estar generando prácticas y tomas de decisiones sesgadas respecto a la normativa. Por tanto, una parte importante del análisis de las categorías en los criterios de promoción y titulación es la identificación previa de aquellos criterios que, de alguna forma, suponen una violación de los esquemas normativos, más o menos importante.

Quizás, por su frecuencia, la más destacable de estas heterodoxias se refiere no cumplir a la obligatoriedad de promocionar en todo caso con una o dos áreas pendientes, por añadir condiciones adicionales que deben ser satisfechas por el alumnado, reflejadas en la columna categorías de la tabla 6.1 como criterios de promoción. Como se puede observar en los datos de esa tabla, los criterios adicionales incluidos giran en torno a los objetivos generales de la etapa; el incumplimiento radica en que estos criterios son aplicados, en todo o en parte, como una condición más añadida para la promoción, en contra de la normativa que establece que Aen todo caso, se garantizará la promoción cuando existan una o dos áreas evaluadas negativamente.

El caso más extremo de los encontrados de esta situación es el que sin hacer referencia a ninguna área suspensa, llega a exigir como criterio, que se tengan evaluados positivamente todos o parte de los objetivos; esta situación supone que alumnos con todas las materias aprobadas deberían tener evaluada positivamente esta condición adicional para promocionar. En un caso se exige al alumnado con un área negativa posibilidades de progreso en los estudios posteriores y permite un objetivo evaluado negativamente. En otro caso, el centro explicita que la promoción es automática cuando las áreas negativas son menos de dos, formulación que excluye de la promoción automática a los alumnos que tienen dos áreas negativas, en contra de la normativa, etc.

Los casos más frecuentes corresponden a la imposición de condiciones adicionales para la promoción en los casos de tener una o dos áreas evaluadas negativamente. Las condiciones adicionales utilizadas por los centros son muy variadas, pero como se deduce de los resultados expuestos en la tabla 6.2, estas condiciones giran, principalmente, en torno a cuatro grupos básicos:

- ! superación de determinados objetivos
- ! progreso en el aprendizaje
- ! posibilidades de progreso en estudios posteriores
- ! decisión mayoritaria de la junta de profesorado

Otro nivel de heterodoxia es contemplada por un centro cuando redacta el criterio siguiente:

A los alumnos que falten a clase injustificadamente o hayan tenido un comportamiento muy negativo en alguna o diversas áreas, que muestren una actitud pasiva, o que no sigan el curso con aprovechamiento, y que, por lo tanto difícilmente habrán podido asumir los objetivos generales mínimos, no promocionarán al curso ni a la etapa siguiente.®

Como se observa, la aplicación de este criterio tan amplio y exigente no garantizaría la promoción del alumnado que, incluso, pudiera tener todas las áreas aprobadas, si incurre en alguna de las circunstancias recogidas en el texto.

Ciertamente, estos casos contrarios a la normativa podrían deberse a una multiplicidad de causas, entre las cuales no debe descartarse la decisión consciente del profesorado de contravenir la normativa, por ejemplo, por sostener un proyecto educativo contrario a la misma, al menos en lo que se refiere a las decisiones de promoción. En el caso de que no exista consciencia de la



incompatibilidad legal es necesario pensar, en primer lugar, en una falta de información adecuada sobre la normativa que lleva a una incorrecta interpretación de aquella. En segundo lugar, podría estar jugando también un papel importante la deficiente redacción o verbalización del criterio, es decir, que pretendiendo aplicar una idea correcta y ortodoxa, las palabras elegidas para redactarla expresan otra idea diferente; con lo cual, se podría, incluso estar en la situación de que la letra de los criterios de promoción y titulación puedan estar significando una idea contraria a la normativa, mientras que la interpretación real del criterio en la práctica, pueda ser otra diferente, incluso correcta desde la perspectiva legal. Sea cual fuere la interpretación sobre las causas de las desviaciones normativas en los criterios de promoción y titulación, lo cierto es que éstas son evidentes y aparecen en los textos de los criterios de promoción y titulación, y en una frecuencia tal vez mayor de lo que podría esperarse de un simple error interpretativo. Una profundización más detenida en esta cuestión, para la corrección adecuada de los potenciales malentendidos que podría subyacer a estas situaciones, requeriría una interacción más adecuada con el profesorado dirigida por los organismos de asesoramiento y control.

La tabla 6.2 resume las categorías empleadas como criterios de promoción y ordenadas según los indicadores de aplicación de los criterios. Como se puede observar, la clave de agrupación o discriminación lógica más universalmente usada es el número de materias evaluadas negativamente. La casuística en la definición de los grupos mediante la clave áreas evaluadas negativamente es muy variada, desde la simple expresión del número a otras con un conjunto de números o expresiones lógicas (más o menos que un número). Esta multiplicidad de indicadores grupales hace difícil una comparación global entre los sistemas de criterios de centros diferentes, porque las articulaciones lógicas globales de grupos y criterios pueden ser inconmensurables, pero permite realizar una evaluación aproximada de las diferencias más notables que se evidencian entre los centros.

Las columnas de categorías permite visualizar una lista de todos los elementos utilizados como criterios. Los elementos más frecuentemente utilizados son los objetivos o capacidades generales de etapa, es decir, un inventario de distintas destrezas producidas por las actividades de aprendizaje, que constituyen uno de los referentes básicos de la evaluación educativa en la etapa y uno de los componentes más destacados de los proyectos curriculares de centro. A continuación, aparece también con mucha frecuencia, el segundo elemento destacado por la normativa específica sobre criterios de promoción y titulación, esto es, el aprovechamiento potencial para seguir otros estudios posteriores. Desde estos resultados, se puede afirmar en líneas generales, que el conjunto de criterios de promoción y titulación construidos por los centros educativos reflejan los dos principales criterios directores establecidos como orientación en la normativa.

Se entiende por capacidad el poder o potencialidad de una persona en un momento dado para llevar a cabo una actividad, en sentido amplio: razonar, pensar, controlar un proceso, moverse, relacionarse con otros, actuar de modo autónomo, etc. Las capacidades no se desarrollan en el vacío, sino por las actividades que el alumno realiza en las situaciones de aprendizaje que le ofrece el entorno escolar en un ambiente de socialización, como trabajo, estudios o juegos. En todas sus etapas, grados y modalidades, la educación tiene la intención explícita de desarrollar en el alumno capacidades de distinto tipo (motor, cognitivo, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e integración social) con el fin de producir una educación y desarrollo equilibrado y completo de la persona (Coll, 1987). Cada una de las áreas de conocimiento de la etapa contribuye de forma específica a la consecución de las finalidades de la etapa. Únicamente un aproximado 10% de centros no reflejan de forma explícita en su criterios de promoción la valoración de las capacidades generales del currículo.

Adicionalmente a los dos grandes conjuntos citados, aparece también el concepto de progresión en el aprendizaje, es decir, el grado relativo de avance realizado en el aprendizaje teniendo en cuenta el punto de partida personal, un criterio importado de la normativa general de evaluación, pero que no aparece tan explícitamente en la normativa sobre criterios de promoción y titulación. En el caso de algún centro, este concepto aparece un poco matizado, esto es, se tienen en cuenta los resultados de aprendizaje en relación las capacidades de cada persona. Finalmente, cabe destacar también la frecuente aparición también del término aprendizajes básicos, que se podría prestar a diversas interpretaciones como objetivos o capacidades generales, aprendizajes instrumentales, etc., aunque en los contextos donde aparece quizá se pueda percibir una mayor identificación con los denominados aprendizajes instrumentales (lectura, escritura, cálculo, razonamiento, etc.).

Al lado de los grandes grupos citados en los párrafos precedentes, que pueden considerarse consecuencias directas de o inducidos por la normativa específica sobre evaluación, aparece toda una pléyade de criterios adicionales. Este grupo se puede considerar estructurado por algunos conceptos de tipo psicopedagógico de gran predicamento entre el profesorado, tales como motivación, interés por la materia, actitudes, hábitos de estudio, etc. relacionados preferentemente con las tareas previstas como parte de los planes de acción tutorial y del departamento de orientación y que también tienen una gran resonancia en la literatura educativa. La frecuente repetición de estos criterios en distintos centros permite inducir que además de gozar de bastante aceptación, reflejan de una manera más viva la originalidad y personalidad evaluativa de los centros.

Sin embargo, ninguno de los centros que utilizan estos conceptos psicopedagógicos llega a proponer medidas o instrumentos específicos para evaluar de una manera más técnica estos conceptos convertidos en criterios. En algunos casos, por establecimiento explícito, y en otros se puede suponer implícitamente, por defecto, que la evaluación global de estos criterios es llevada a cabo por la junta de evaluación formada por el profesorado del centro. Solamente en un caso un instituto realiza una interesante aproximación a una valoración estandarizada fijando un total de cinco objetivos generales a evaluar, que se valoran mediante una escala descriptiva de cinco puntos (entre 0 y 4), explicando lo que significa cada valoración. Los cinco objetivos son:

1. Comprensión, expresión oral, escrita, artística, científica y técnica.
2. Uso razonado, lógico y creativo de la información.
3. Hábitos de estudio.
4. Actitud.
5. Participación.

Una evaluación no formalizada en instrumentos concretos, seguramente estará más basada en los propios conceptos o ideas de sentido común que pueda tener el profesorado sobre estas cuestiones, lo cual permite inferir que será siempre una evaluación poco precisa y altamente idiosincrásica. La evaluación de la motivación o de las actitudes, por ejemplo, no es fácil, incluso para los especialistas, pues existen una multiplicidad de operacionalizaciones diferentes que complican la discriminación conceptual del objeto evaluado. En el caso de la motivación, a lo largo de la historia, se han producido conceptualizaciones diferentes que producen diferentes enfoques de la motivación todas ellas aplicables a los entornos de aprendizaje escolares, tales como impulso, expectativa-valor, dominio, consecución de metas, logro, intrínseca, extrínseca, etc. (Manassero & Vázquez, 1998). Análogamente, en el caso de las actitudes es bien conocida la variedad de los objetos actitudinales, así como las dimensiones de las mismas (afectiva, cognitiva y conativa), cuyas combinaciones conducen a toda una compleja constelación conceptual (normas, intereses, opiniones, valores, etc.), cuya evaluación, aunque aparentemente sencilla, tiene complejidades

metodológicas (Vázquez & Manassero, 1995). En este aspecto, parece que la línea de mejora más eficaz debería ser desarrollar procesos y aproximaciones de clarificación conceptual para el profesorado que permitan alcanzar evaluaciones más fiables y válidas de los diferentes conceptos psicopedagógicos formalizados como criterios de promoción y titulación.

En relación con la valoración por el profesorado de toda constelación de variables aludidas en la redacción de los criterios de promoción y titulación (desde los objetivos o capacidades, el aprovechamiento futuro en estudios posteriores, el progreso en el aprendizaje hasta la motivación, actitudes y hábitos de trabajo) se plantea un problema de fiabilidad. Las ideas del profesorado sobre muchos de los conceptos barajados son, en muchos casos, ideas de sentido común, y por tanto, sujetas a fuertes sesgos y confusiones. Un ejemplo tomado de la redacción de los criterios de promoción y titulación de un centro concreto puede ilustrar mejor que cualquier disquisición estos aspectos. Algún instituto afirma curiosamente que >los objetivos y los contenidos se calificarán por separado=, creando un complejo sistema de calificación de los objetivos con 0 (no superado) y 1 (superado) por parte de los diferentes profesores de las diferentes áreas, que sugiere una cierta confusión terminológica entre ambos. Parece demasiado pretencioso y arbitrario separar artificialmente los objetivos o capacidades generales de la etapa, cuyo desarrollo ha sido producido por los contenidos de cada área. En esta misma línea, otros centros distinguen, curiosamente, entre áreas evaluadas positivamente y áreas que además hayan alcanzado todos los objetivos, como si fueran cosas diferentes. En fin, confusiones como estas y otras similares, aunque más implícitas, pueden estar latentes en muchos de los conceptos utilizados en los criterios y producir valoraciones poco fiables de los mismos, aunque quizás la actuación colegiada del profesorado a la hora de tomar las decisiones de valoración de algunas de las variables pueda actuar compensando la falta de fiabilidad. Sin embargo, una formación para la mejora y perfeccionamiento sería el mejor instrumento para superar estas dificultades y ofrecer al profesorado una adecuada conceptualización y comprensión de los conceptos incluidos en los criterios de promoción y titulación.

Por otro lado, en el caso de algún centro concreto, sugiere valorar determinados aspectos como objetivos o capacidades generales que son exactamente iguales para el primer ciclo que para el final de etapa, cuando el grado de profundidad y concreción de los aspectos evaluados, lógicamente parece que deberían ser diferentes en ambos momentos. Por tanto, también la cuestión de la graduación de la intensidad de las variables evaluadas, sean capacidades, motivación, actitudes o hábitos, es un asunto crucial para obtener valoraciones más fiables y válidas de los diferentes aspectos del rendimiento del alumnado.

También aparecen como criterios diferentes indicadores conductuales, tales como manifestaciones de respeto y tolerancia, conductas cooperativas, conductas de inasistencia a clase (faltas a clase injustificadas) y el abandono deliberado de las materias. Aunque los primeros (tolerancia, cooperación) se podrían ver como una muestra de criterios referidos al ámbito de los valores, las dos últimas, aunque tienen implicaciones normativas también muy claras, se suelen ubicar con mayor asiduidad en el ámbito de la disciplina escolar. De todas ellas, debe resaltarse la importancia de la última de ellas (abandono deliberado de una materia, es decir, dejar de seguir las normas y los trabajos en una determinada materia escolar), que goza de una relativa popularidad pues aparece frecuentemente de diversas formas en varios centros, usada siempre como elemento de garantía para no hacer acreedores a la promoción los casos de alumnos que han abandonado manifiestamente alguna materia, es decir, penalizando el abandono de una materia como causa suficiente para tomar la decisión de no promocionar.

Tabla 6.2. Resumen de las categorías empleadas como criterios de promoción. No se contabilizan aquellos criterios que repiten o parafrasean los criterios especificados en la normativa (máximo una no promoción por etapa, límite de edad, promoción obligatoria en el caso de dos áreas evaluadas negativamente).

Número de áreas negativas	CATEGORÍAS	Frecuencias
3	Cinco objetivos evaluados positivamente	1
	Promedio aprobado y acuerdo 2/3	1
	Ningún objetivo suspenso	1
	Un objetivo suspenso	1
	Acuerdo 2/3	1
	Promedio igual o superior a cinco	1
	Acuerdo unánime menos dos votos de JE	1
4	Ningún objetivo suspenso	1
	Acuerdo JE	1
3 ó 4	Valoración de comprensión y expresión, respeto y tolerancia, aceptación de normas, hábitos de trabajo, asistencia a clase y actividades, no abandono deliberado.	1
Más de 2	Acuerdo 2/3 de JE sobre hábitos de trabajo, abandono voluntario, aprovechamiento posterior y faltas no justificadas insistentes.	1
	Aprovechamiento posterior	4
	Objetivos (capacidades) generales	7
	Progresos en el aprendizaje y acuerdo 2/3 de la JE	1
	Acuerdo 2/3 de la JE	1
	Capacidades mínimas	1
	Capacidades e informe DO; condiciones: asistencia y no abandono	1
	Actitud	1

Tabla 6.2 (cont.). Resumen de las categorías empleadas como criterios de promoción. No se contabilizan aquellos criterios que repiten o parafrasean los criterios especificados en la normativa (máximo una no promoción por etapa, límite de edad, promoción obligatoria en el caso de dos áreas evaluadas negativamente).

Número de áreas negativas	CATEGORÍAS	Frecuencias
Más de 2	Aprendizajes básicos, número de áreas negativas (sin abandono), interés y motivación, medidas complementarias, integración en el grupo	1
	Sólo situaciones excepcionales: informe favorable JE o informe favorable del DO	1
	Sólo situaciones excepcionales: propuesta del tutor o profesorado	1
	Aprovechamiento posterior y objetivos por acuerdo de 2/3 de JE	1
	Excepcional: asistencia a clase y conducta en el centro	1
	Excepcional: interés en las asignaturas, expectativas profesionales y conducta con los compañeros	
	Hábitos de estudio y trabajo, actitud responsable y positiva y no rechazan manifiestamente la asignatura, no faltas de asistencia a clase y no actitudes negativas.	1
	Propuesta y decisión de JE	1
	Acuerdo de 4/5 de la JE	1
	Consenso JE o menos de 3 votos contrarios	1
	Consenso JE	1
	No promocionan	1
Más de 3	No promocionan	3
	Unanimidad JE	1
Más de 4	No promocionan	2
	Excepcionalmente, a propuesta del tutor e informe favorable del DO	1
Cualquiera	Acuerdo 3/4 JE sobre 3 objetivos	1

Finalmente, en algún centro se utiliza una valoración global del rendimiento escolar (el promedio de las calificaciones obtenidas) como criterio objetivo para decidir la promoción en determinados casos. Se podría añadir aquí que el uso de este criterio es avalado por los resultados de este estudio referidos al análisis del rendimiento escolar en la ESO; el análisis factorial de las calificaciones escolares demuestra que estas tienen una manifiesta estructura unidimensional que sostiene la pertenencia a un mismo constructo de todas ellas y justifica el uso de criterios tales como el promedio de las calificaciones.

El análisis anterior es una síntesis que resume las principales categorías encontradas entre los criterios utilizados para decidir la promoción del alumnado en la ESO contenidos en la tabla 6.2. Además de las características individualizadas de las categorías, explicitadas en los análisis anteriores, las comparaciones entre categorías de diferentes grupos revelan también rasgos relevantes contenidos en esa tabla. Quizás este análisis comparativo se podría resumir en la diversidad de categorías y la diversidad de aplicaciones que se hace de la misma categoría.

Empezando con el uso que se hace como criterio del número de materias evaluadas negativamente. Así, nos encontramos, por ejemplo, con tres centros que no permiten la promoción con más de tres materias suspensas, o dos centros que no permiten la promoción con más de cuatro materias suspensas. Mientras, existen otros centros que sólo requieren el acuerdo de la junta para promocionar, en los casos de tener tres o cuatro materias suspensas, a todas luces bien diferentes de los anteriores.

Diversidades análogas se encuentran en otros aspectos de esta misma categoría, entre centros que aplican globalmente los mismos criterios de promoción, cualesquiera que sea el número de materias suspensas, mientras otros aplican criterios diferentes en función del número de materias suspensas. Al mismo tiempo, un mismo criterio se puede encontrar utilizado en un centro para decidir la promoción de alumnado con un número de materias suspensas, y en otro centro aplicado con otra finalidad o en otro contexto diferente.

En suma, aunque los elementos y categorías que utilizan los diferentes centros para formar su propio sistema de criterios de promoción constituyen un conjunto limitado que favorece unos ciertos rasgos de similaridad que permite la sistematización de los mismos en las tablas anteriores, la diversidad de patrones y combinaciones realizadas quizás sea la nota más característica de los sistemas obtenidos, tal como revela el análisis realizado.

### **Análisis de categorías para los criterios de titulación**

La situación de final de etapa en las decisiones de titulación conlleva una diferencia fundamental respecto a la simple promoción, que se traduce en que la decisión deja de ser dicotómica (promoción, no promoción) para pasar a ser una triada (no promoción, promoción con título, promoción sin título). Pero como ya se adelantó en un párrafo anterior, los centros no han captado esta triple distinción, centrándose en establecer las situaciones de titulación y de no promoción, sin especificar medidas o criterios para la tercera situación.

Tabla 6.3. Resumen de las categorías empleadas como criterios de titulación. No se contabilizan aquellos criterios que repiten o parafrasean los criterios especificados en la normativa (máximo una no titulación por etapa, límite de edad).

Número de	CATEGORÍAS	Frecuencias
-----------	------------	-------------

áreas negativas		
Sin referencia	Cinco objetivos	1
	Capacidad proseguir estudios	2
	Abandono de asignaturas no titulación	1
	Objetivos de etapa, consenso de JE	1
Ninguna	Cinco objetivos de centro	1
	Todos los objetivos positivos	1
	Todos los objetivos positivos y no abandono de asignaturas	1
0 ó 1	No abandono	1
	Objetivos generales	3
1	Todos los objetivos	1
	Acuerdo 2/3 de la JE	2
0,1,2	Automática	2
	Objetivos y esfuerzo	1
	Sólo un objetivo pendiente y acuerdo 2/3	
	3 objetivos	1
	Objetivos generales y progreso	
	Todos los objetivos	1
1 ó 2	Progreso y acuerdo 2/3	2
	Hábitos positivos de estudio	1
	Aprovechamiento posterior y actitud	1
2	Acuerdo 3/4 de JE	2
	Acuerdo 3/4 de JE y objetivos	1
	Acuerdo 2/3 de JE y objetivos	1
	Capacidades, maduración, asistencia, no abandono	

Tabla 6.3 (Cont.). Resumen de las categorías empleadas como criterios de titulación. No se contabilizan aquellos criterios que repiten o parafrasean los criterios especificados en la normativa (máximo una no titulación por etapa, límite de edad).

--	--	--

1, 2 ó 3	No repetición previa, acuerdo JE	1
3	1 objetivo pendiente y acuerdo 2/3	1
	Promedio aprobado y acuerdo 2/3	1
	Hábitos de trabajo positivos	
Más de 2	Estudios posteriores y objetivos generales	1
	Propuesta profesorado o tutor	1
	Acuerdo 2/3 JE	1
	Consenso JE	
	No titulación	1
	Acuerdo 4/5 JE	1
	Madurez y aprovechamiento posterior	2
	Objetivos de etapa	1
	Progreso en el aprendizaje	1
	Actitud	1
	Excepcional	1
	Objetivos de etapa, madurez y aprovechamiento posterior, progreso en el aprendizaje y actitud.	1
	Objetivos de etapa, acuerdo 2/3 de JE	1
Más de 3	No promoción	1
Menos de 5	Menos de tres objetivos negativos y acuerdo 2/3 JE y no abandono	1
Alguna	Aprovechamiento posterior y un sólo voto contrario	1
	Objetivos etapa y acuerdo 2/3	1
	Objetivos de centro	1
	Relación resultados / capacidades	1
	Objetivos y consenso	1
19 positivas	Valoración positiva de nueve criterios	1

Nota. Como áreas evaluadas negativamente o pendientes al final de la etapa, los centros contabilizan explícitamente, a veces, las áreas del último curso (cuarto) y las evaluadas negativamente del curso anterior.

Las categorías resultantes del análisis de los criterios de titulación (tabla 6.3) son similares a las obtenidas para los criterios de promoción y que se han comentado extensamente en los párrafos precedentes, por lo que puede no tener interés volver a repetir los patrones idénticos que ya se han encontrado. Si acaso, se analizarán algunos de los rasgos diferenciales más característicos y



diferenciales de los criterios aplicables a las decisiones de titulación respecto a los criterios la promoción.

En primer lugar, parece que los objetivos generales adquieren todavía una mayor importancia en la titulación, pues están presentes con mayor generalidad en todos los grupos con diversas variantes, ya que no en vano el carácter de evaluación sumativa que puede estar más presente en el último curso de la etapa de ESO, lleve a una mayor preocupación por evaluar si la etapa ha servido para conseguir los objetivos y capacidades generales planificados para ella. En consecuencia, disminuye relativamente la consideración del resto de los otros criterios psicopedagógicos y conductuales citados antes. Sin embargo, dos criterios de garantía como la insistencia en no abandonar materias y también la consideración de las repeticiones y materias pendiente de cursos anteriores, aunque no muy presentes, aparecen con una mayor frecuencia relativa que en el caso de la promoción; ambos criterios sugieren una mayor intencionalidad hacia el control, a través de las decisiones de titulación, de las actitudes escolares negativas más extremas entre el alumnado.

Bajo la denominación de abandono de materias se recogen aquellas situaciones, académicamente extremas, donde el alumnado hace dejación o abandono de sus deberes y responsabilidades de estudio y aprendizaje en un área, y cuya manifestación más radical puede ser la inasistencia deliberada a la hora de clase. Sin llegar a este radicalismo, se puede pasar por diversos grados, desde el desinterés manifiesto, pasando por el incumplimiento de las tareas escolares, la impuntualidad, e incluso, la indisciplina deliberada. Incluyendo este tipo de conductas de abandono de materias, el profesorado está introduciendo una discriminación decisiva entre el alumnado que no supera un área por no haber alcanzado los objetivos de aprendizaje y el alumnado que abandona, y obviamente no alcanza tampoco esos objetivos. En otras palabras, la utilización del abandono de una materia escolar como un criterio restrictivo para la no conceder la titulación final de la ESO, se está valorando y penalizando adicionalmente la gravedad académica de estas conductas. Aunque la carga punitiva de este criterio puede parecer inconveniente, también es cierto que este criterio se podría justificar en base a la educación integral equilibrada de las personas definida como una de las metas generales de nuestro sistema educativo; la multiplicidad de perspectivas que aportan las diferentes áreas y materias planificadas es uno de los instrumentos para conseguir la educación integral y requiere el compromiso de cumplir con los deberes escolares asociados a cada una de las materias. Sin embargo, como ya se comentó para el caso de esta misma situación aplicada al caso de la promoción, resulta evidente la función de control ejercida por este criterio, para evitar que alumnos capaces puedan abandonar materias impunemente, con la seguridad de que conseguirán igualmente la titulación.

En segundo lugar, se observa una mayor tendencia a definir mayorías más exigentes que la especificada por la normativa (2/3 de votos favorables) para decidir la titulación del alumnado. Por ejemplo, algunos centros exigen un acuerdo de tres cuartos de los votos, menos de 3 votos contrarios (equivalente en la práctica al anterior), e incluso, el consenso global de la junta de evaluación. En el mismo sentido de la reflexión anterior, la mayor exigencia implícita en criterios como los anteriores, podría ser un indicador de la mayor importancia otorgada por el profesorado a la decisión de titulación, con respecto a la decisión de promoción.

Tabla 6.4. Resumen de las categorías empleadas en dos situaciones excepcionales de titulación: la imposibilidad de decidir la no promoción y los criterios de una repetición excepcional del último curso de la ESO.

--	--	--

Número de áreas negativas	CATEGORÍAS	Frecuencias
No promoción imposible	Actitud, asistencia, trabajos, aprovechamiento y seis objetivos generales	1
	Larga enfermedad	1
Repetición excepcional	Repetición en tercer curso, informe favorable del DO y posibilidades en Garantía Social	1
	Aprovechamiento posterior	1
	Objetivos generales etapa	2
	Hábitos de trabajo escolar	1
	Asistencia regular	1
	Actitud cooperativa para el trabajo en equipo	1
	Comportamiento en el centro	1
	Interés en las asignaturas	1
	Expectativas profesionales	1
	Actitud no negativa	1
	Informe favorable del DO	1

Otra situación específica de las situaciones de toma de decisiones de titulación, ocasionada por ser el último curso de final de etapa, es la existencia de un mayor número de alumnos en situación de promoción obligatoria. En el último curso de la ESO, el número de alumnos que han agotado las posibilidades de no promocionar (recuérdese que la normativa vigente limita a un curso estas posibilidades a lo largo de la etapa) es máximo, por ser precisamente el último curso. Estas circunstancias hacen que el último curso de la etapa actúe de colector al final de etapa, generando una bolsa de alumnado con problemas de aprendizaje cuya respuesta no puede ser ya permanecer un curso más sin promocionar, por haber agotado esta posibilidad en algún curso anterior. Sólo hay un centro que tiene en cuenta esta situación y fija un conjunto de criterios para decidir, específicamente, sobre estos casos (tabla 6.4, primera línea).

También en el caso de los criterios de titulación existen algunas situaciones específicas en los centros que fuerzan al límite la normativa. Por ejemplo, algún centro condiciona la decisión de titulación a que el alumno curse determinados estudios posteriores a la secundaria (ciclos formativos), restricción que podría ir contra el carácter no vinculante para el alumno del consejo orientador. Por otro lado, sería de difícil aplicación, ya que una vez que el alumno ha obtenido el título de Graduado en E. Secundaria puede optar libremente entre las opciones que le ofrece el nuevo sistema educativo. En otro caso, la titulación se condiciona a que la junta de evaluación valore esfuerzo e interés en todas las áreas, y en caso contrario, se podría denegar la obtención del título, al que se le puede aplicar una valoración similar a la anterior.

Finalmente, la situación de repetición excepcional en el último curso de la etapa, aunque contemplada en la normativa (para alumnos que habiendo agotado sus posibilidades de no promoción, la junta de evaluación juzgue que una repetición excepcional podría permitirles obtener la titulación), tampoco ha sido muy atendida por los centros. Sólo algunos centros contemplan la definición de criterios para decidir la repetición excepcional de cuarto curso para obtener la titulación (tabla 6.4). Sin embargo, los criterios aplicados por los diferentes centros son todos distintos y reproducen, individualizadamente, casi todos los criterios que se vienen relatando en los últimos párrafos (objetivos, posibilidades de aprovechamiento en estudios posteriores, progreso en el aprendizaje, motivación, actitudes, valores, hábitos, etc.).

En general, se puede decir que la mayoría de los centros, para los criterios de titulación, tienden a reproducir un esquema semejante al de los criterios de promoción, que en algunos casos es exactamente el mismo, olvidando las especificidades propias de la decisión de titulación. Así pues, la semejanza, cuando no la identidad, entre los criterios de promoción y titulación dentro de un mismo centro es la nota más destacada. Esta tendencia hacia la reproducción para la titulación de los mismos criterios que se tenían para la promoción, hace que la diversidad entre centros, detectada ya en el caso de los criterios de promoción, sea también patente y aplicable en el caso de los criterios de titulación. En general, esta diversidad entre los centros tanto para los criterios de promoción como de titulación no sólo era esperable sino que entra dentro de la posibilidad general de diferenciación entre centros escolares que deja abierta la LOGSE, al reconocer a los centros una autonomía y un poder de decisión en la definición de su propios proyectos educativos y curriculares, de los cuales los criterios de promoción y titulación sólo son una parte. La posibilidad legal de distintos desarrollos curriculares lleva a una diversidad de criterios, tal como la que aparece resumida en la tabla 6.5.

Tabla 6.5. Resumen de criterios de promoción y titulación identificados en el análisis de contenidos.

Objetivos evaluados positivamente (centro, área, generales, curso, etapa; todos o parte)
Posibilidades de proseguir con aprovechamiento en estudios posteriores
Progreso en el aprendizaje
Valoración de comprensión y expresión
Aprendizajes básicos
Promedio aprobado
Relación resultados / capacidades
Esfuerzo
Motivación
Hábitos de estudio y trabajo
Interés, no rechazan manifiestamente la asignatura
No haber abandonado ninguna área deliberadamente
Buena actitud en áreas, actitud responsable y positiva, no actitudes negativas
Respeto y tolerancia
Aceptación de normas
Asistencia a clase y actividades, faltas no justificadas continuadas
Integración en el grupo
Conducta en el centro y con los compañeros

## La estructura de los criterios de promoción y titulación

La estructura general más común de los criterios de promoción y titulación de un centro tiene dos aspectos principales: por un lado, la división del problema de decisión en una serie de casos más simples mediante unos indicadores y, por otro, la definición de criterios a aplicar en cada uno de los casos. El indicador universal que define y separa entre sí los diferentes casos es el número de áreas evaluadas negativamente (y en algún caso, el criterio complementario del anterior, esto es, el número de áreas evaluadas positivamente). Los criterios aplicados suelen diversos conceptos psicopedagógicos que gozan de predicamento y popularidad en la educación (objetivos, capacidades, actitudes, interés, motivación, tolerancia, etc.), aunque ciertamente, ninguno de los centros desciende al detalle de utilizar formas específicas de medición de estos indicadores; otros criterios aludidos son la asistencia regular a clase (o faltas de asistencia), la buena conducta, la cooperación, la participación, etc.

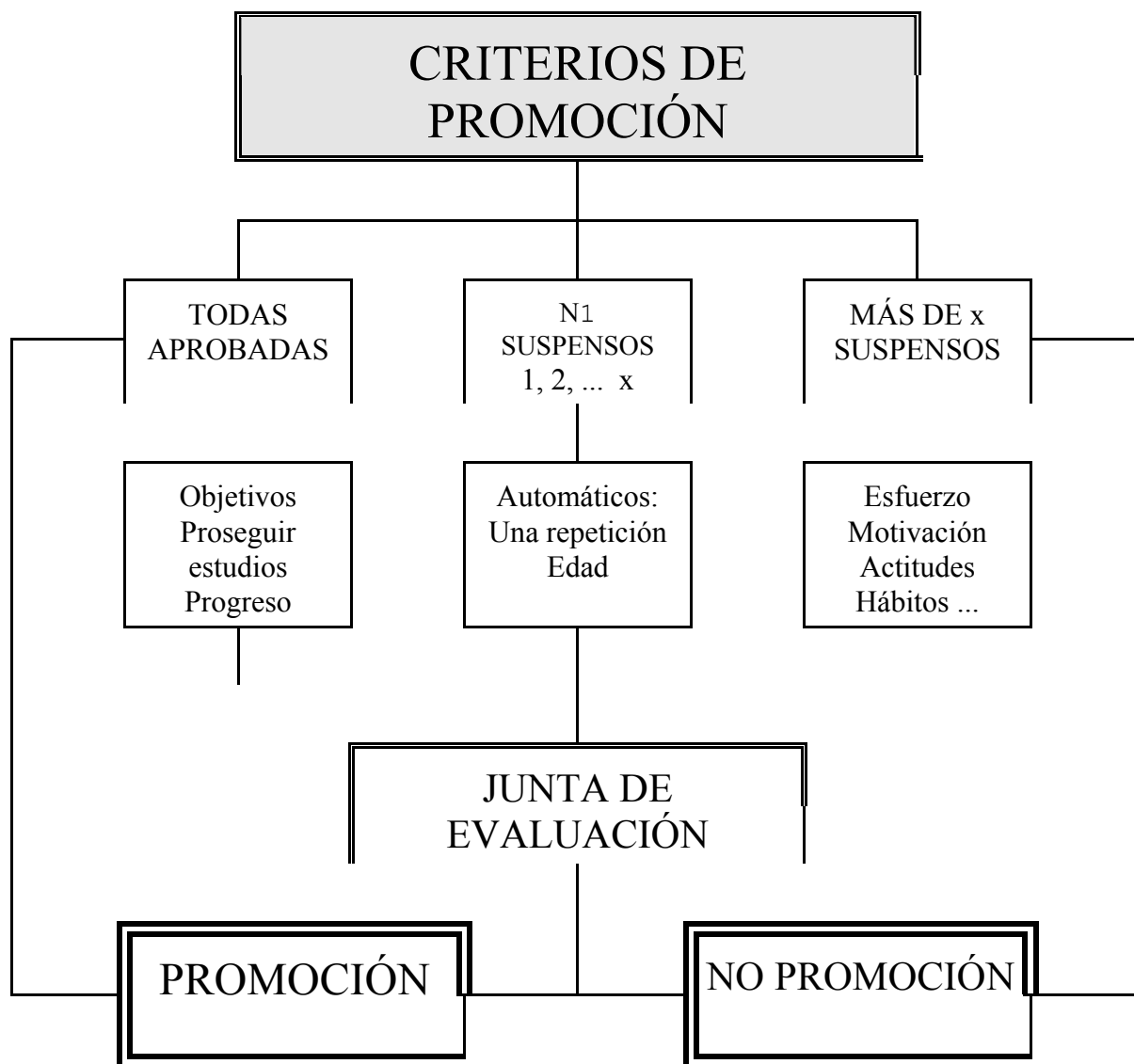
Los indicadores de casos y los criterios específicos se entrelazan entre sí en una estructura lógica y dialéctica que dan lugar a un conjunto de elementos relacionados y jerarquizados entre sí, formando el conjunto o sistema de criterios de promoción y titulación del centro, cuyo contenido se pretende analizar aquí. Las figuras 1 y 2 recogen un modelo estructural de criterios de promoción y titulación que puede considerarse prototípico de las estructuras más frecuentes que se encuentran entre los criterios de promoción y titulación elaborados por los centros que acabamos de describir, por encima de los detalles y pormenores propios de cada centro educativo y que se han referido anteriormente con la descripción de las categorías.

La figura 6.1 esquematiza la estructura lógica más común para los criterios de promoción compartida por los diferentes centros. El criterio de base que diferencia los distintos procesos organizados por los centros para su toma de decisiones es el número de asignaturas con evaluación final negativa (positiva). Como se podría prever, los casos más extremos (todas las materias evaluadas positivamente o una gran mayoría de asignaturas evaluadas negativamente) son las que generan mayor consenso entre los centros, mientras que los casos intermedios, unas pocas materias evaluadas negativamente, son los que presentan una mayor diversidad de formas y decisiones.

En el primer caso, cuando el alumno tiene todas las materias evaluadas positivamente, se propone la decisión de promocionar prácticamente universalmente, con la sola excepción de un centro que añade la condición de tener evaluados positivamente también todos los objetivos generales.

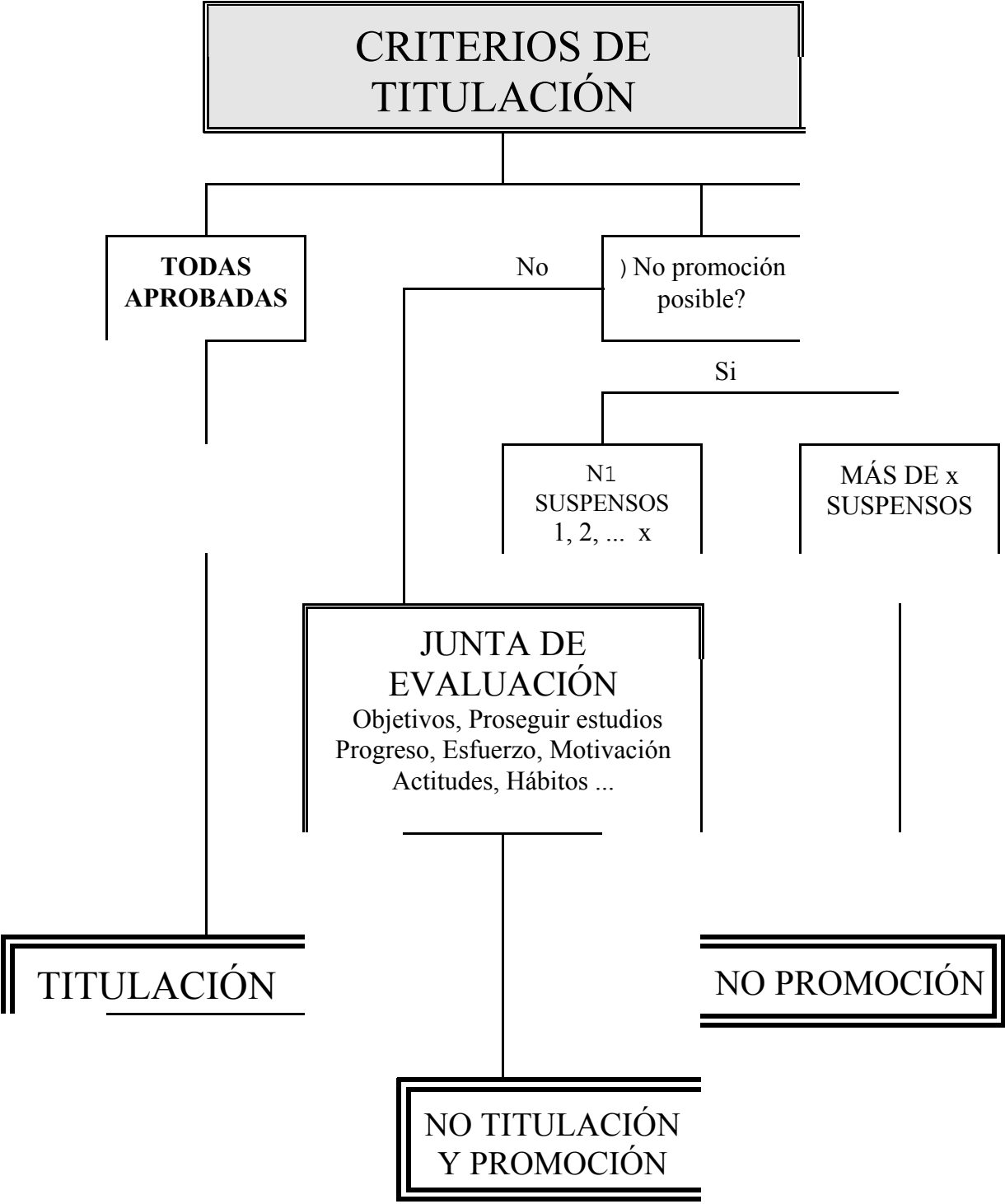
En el otro extremo, cuando la mayoría de asignaturas han sido evaluadas negativamente, la decisión más universalmente tomada es la no promoción, sin atender a otras consideraciones o criterios, estimando que una abrumadora evaluación negativa de áreas equivale a una deficiente consecución de objetivos generales. La diversidad entre los centros aparece en el número de asignaturas que representa el punto de corte entre la decisión no promoción automática y la discusión de otros criterios (objetivos, capacidades, posibilidades de seguir estudios futuros, actitudes, motivación, etc.) para la decisión. De los textos de los criterios de promoción examinados se deduce que el número más habitual de áreas negativas para este corte suele ser cinco, aunque existen centros que, explícitamente, consideran que con más de tres áreas evaluadas negativamente la decisión de no promoción es ya automática.

Figura 6.1. Esquema básico más habitual de la estructuración lógica de los criterios de promoción por los centros docentes.



Los casos con un número intermedio de áreas evaluadas negativamente, entre 1 y 4, es donde los centros desarrollan todo un arsenal de criterios originales y propios que caracterizan la máxima diversidad. Por un lado, están los casos de una o dos áreas evaluadas negativamente, explícitamente recomendados por la normativa como acreedores automáticos a la promoción, pero que como ya se ha discutido anteriormente, algunos centros insisten en restringirla, añadiendo otras condiciones para la decisión de promoción, en contra de la normativa. Por otro lado, para la mayoría de centros que respetan estrictamente el precepto anterior, están los casos del alumnado con más de dos áreas evaluadas negativamente y menos del número de corte para la no promoción automática; estos casos son los que centran la evaluación o apreciación colegiada de la junta de profesorado sobre los diversos criterios propuestos para tomar la decisión. En este caso, la mayor diversidad entre los centros aparece en el tratamiento del diferente número de áreas evaluadas negativamente, como en el tipo de criterios aplicados en cada caso.

Figura 6.2. Esquema básico más habitual de la estructuración lógica de los criterios de titulación por los centros docentes.



También debe notarse alguna intrusión heterodoxa en la toma de decisiones de promoción y titulación en equipo respecto a lo preceptuado. Según la normativa, la junta de evaluación de cada grupo debe valorar cada caso; cuando no exista acuerdo, las decisiones deben tomarse por mayoría de dos tercios. Algunos centros introducen en los criterios de promoción y titulación el

protagonismo de otros agentes diferentes a los previstos en la normativa, concretamente, el equipo directivo del centro, a través de informes o alguna forma de participación. De esta manera, el equipo directivo adquiere un protagonismo excesivo, y tal vez improcedente, en detrimento del equipo educativo y del tutor.

En el caso de los criterios de titulación, la estructura del esquema es muy similar al anterior (figura 6.2). Sin embargo, en este caso, debido a que la normativa no impone condiciones mínimas para la titulación, equivalentes a la existente para el caso de la promoción (garantizar la promoción para el alumnado con una o dos áreas evaluadas negativamente) los criterios para decidir la titulación son más restrictivos que los aplicados para decidir la promoción. Dos factores adicionales operan también en este mismo sentido de una mayor severidad de los criterios de titulación respecto a los criterios de promoción:

- ! la titulación produce efectos legales selectivos, permitiendo el acceso a determinados estudios posteriores (bachillerato), imposibles sin ella.
- ! el carácter del cuarto curso como curso final de etapa donde debe decidirse la titulación y la restricción a un máximo de una, la posibilidad de no promoción a lo largo de la etapa, hace que gran parte del alumnado (estimado en torno a un 40%) llegue a este curso con la imposibilidad de decidir para ellos la no promoción en este curso, por haberla agotado en algún curso anterior.

Por tanto, el esquema lógico de las decisiones de titulación, aunque aparentemente idéntico al de la promoción, difiere principalmente en algunos aspectos cuantitativos y otros más cualitativos. El aspecto cualitativo diferencial más destacado entre la toma de decisiones de promoción y la toma de decisiones de titulación es que esta última no es dicotómica, sino que es mucho más complicada, pues en realidad son tres decisiones diferentes: titulación, no titulación (implicando la finalización de estudios obligatorios) y no promoción (repetición de un año más el último curso, que puede ser ordinaria, si el alumno no ha repetido ya con anterioridad, o excepcional, si el alumno ya ha repetido un curso o ciclo anterior, pero la junta de evaluación considera que a través de una nueva repetición puede conseguir la titulación de secundaria).

Los aspectos cualitativos estructurales que marcan diferencias entre decisiones de promoción y titulación son de dos tipos, algunos materialmente más evidentes y otros más implícitos u ocultos. Los aspectos materiales más evidentes que diferencian promoción y titulación están presentes en la formulación de los criterios para ambos tipos de decisiones y se podrían resumir en una mayor severidad de los criterios de titulación. Esto se manifiesta principalmente en el tratamiento más severo del número de áreas evaluadas negativamente como criterio cuantitativo organizador de la aplicación de los otros criterios aplicados por la junta de evaluación, tanto para otorgar la titulación (con ninguna, una, dos o tres áreas) como para decidir la no promoción (número de corte). El aspecto implícito u oculto más destacado en la toma de decisiones de titulación se refiere a la distinta proporción de alumnado que puede ser acreedor de las distintas decisiones (titulación, no titulación y no promoción). Debido a que una buena proporción de alumnado, cuando llegan a cuarto curso ya ha agotado la posibilidad de una repetición posible a lo largo de la etapa (al final del primer ciclo o en el tercer curso), la decisión de promoción ya no es aplicable para este colectivo debido a las restricciones normativas (salvo algún caso que entre en la excepcionalidad citada anteriormente). Las juntas de evaluación en el último curso, de hecho, se enfrentan desequilibradamente con más decisiones de titulación/no titulación que decisiones de no promoción, pues el colectivo de alumnado que obtiene buenas calificaciones estará mayoritariamente en situaciones de titulación, mientras el colectivo de alumnado que ha arrastrado problemas de aprendizaje a lo largo de la etapa estará en situación de decisiones sólo de no titulación, pues en su mayoría habrán agotado la posibilidad de no promoción y sólo una pequeña



minoría deberán repetir el último curso. No obstante, estas apreciaciones no se pueden evaluar cuantitativamente de los datos obtenidos en la parte de rendimiento escolar, porque corresponden a un momento de implantación anticipada de los estudios de ESO derivados de la LOGSE, y por tanto, estos no estaban implantados en su totalidad, de modo que una gran parte del alumnado evaluado en este estudio no ha cursado el primer ciclo de la etapa, por no estar todavía implantado sino que habían pasado directamente al segundo ciclo desde estudios de EGB o Bachillerato unificado y polivalente.

## **Discusión**

La elaboración de los criterios de promoción y titulación para la educación secundaria son procesos incluidos en el más general plan de elaboración del proyecto curricular de centro y sujetos a una normativa específica sobre evaluación. Estos procesos están integrados de una manera natural en la dinámica de los centros educativos y están siempre abiertos a su modificación para la mejora, de modo que el análisis que se hace aquí de esos criterios tiene el valor de una foto fija del estado de elaboración de esos criterios, realizada en un momento concreto. Este momento corresponde al curso 95/96 que fue el instante de recogida de la información sobre los criterios para el análisis realizado en este estudio. En ese curso, los centros impartían ESO por implantación anticipada, de modo que los resultados que se comentan y las sugerencias que se apuntan aquí, no tienen un valor absoluto sino que tienen como referencia importante la información disponible ese curso.

Como impone la normativa, el número de áreas evaluadas negativamente no puede ser un criterio único para decidir promoción o titulación, pero sí se puede observar que este número es una referencia continua en todos los centros a la hora de establecer una lógica simple y comprensible para dar respuesta a los distintos casos. Aunque no es general, algunos centros explicitan que la contabilización de áreas evaluadas negativamente incluye las áreas pendientes de superación del curso anterior. Incluso es curioso observar que algunos centros transforman este criterio cuantitativo en un sentido positivo, contando el número total de áreas evaluadas globalmente, en lugar de referirse a las áreas evaluadas negativamente.

Como era de esperar, numerosos criterios de promoción y titulación hacen referencia a conceptos que gozan de amplio desarrollo y aceptación en la literatura psicopedagógica y didáctica. Así, aparecen con bastante frecuencia conceptos como actitudes, motivación, interés, hábitos de estudio, madurez o expectativas. Sin embargo, ningún centro educativo la evaluación directa de estos conceptos mediante instrumentos estandarizados existentes en la literatura, sobreentendiéndose que dicha evaluación se realiza mediante la apreciación personal del profesorado, seguramente desde una perspectiva de sentido común, que siempre resultará idiosincrásica, y por tanto, seguramente limitada y sesgada respecto a los conceptos científicos (Manassero & Vázquez, 1998).

Una parte del análisis realizado revela que existen desviaciones entre las disposiciones normativas y la formulación de los criterios de promoción y titulación decididos por algunos centros. La preocupación sobre estas desviaciones no son una simple cuestión legalista de desajuste entre lo preceptivo y la práctica educativa, sino que por el contrario, son una cuestión de coherencia entre la filosofía educativa general establecida en la normativa y las aplicaciones contextualizadas en cada centro, de modo que, en muchas ocasiones, la desviación de la normativa supone una incoherencia importante con otras medidas educativas en el mismo contexto. Desde esta perspectiva, las desviaciones deben ser una ocasión de reflexión para el profesorado y los centros educativos, para alcanzar una creciente coherencia en el conjunto global de su acción educativa. Las disociaciones más importantes entre la normativa y los centros en criterios de

promoción y titulación se refieren a la obligatoriedad de promocionar con una o dos materias evaluadas negativamente y a la mayoría aplicada para la adopción de acuerdos en la junta de evaluación.

La primera de ellas, la obligatoriedad de promocionar con una o dos materias evaluadas negativamente es limitada y desvirtuada imponiendo condiciones adicionales para su ejecución, entre la cuales, las más frecuentes son la adquisición de objetivos y capacidades generales, actitudes, progreso en el aprendizaje, capacidad de aprovechar estudios posteriores, todos ellos ciertamente, criterios establecidos en la normativa para las decisiones, pero en ningún caso parecen legítimos para limitar lo que se establece con significado universal por sí mismo. El resultado es que la norma inicial (garantizar la promoción del alumnado con una o dos áreas evaluadas negativamente) queda desvirtuada añadiendo condiciones adicionales para que el alumnado pueda promocionar, de manera que ya no se garantiza que el alumnado con dos áreas evaluadas negativamente, si no cumple las condiciones añadidas. De esta manera, las condiciones de promoción se hacen más restrictivas que las preceptuadas.

Por otro lado, la mayoría cualificada de dos tercios para la adopción de decisiones de promoción y titulación, especificada con carácter general en la norma, suele transformarse siempre en un sentido más estricto en los criterios formulados, exigiendo consenso (unanimidad) en la mayoría de los casos, u otras mayorías (3/4, 4/5, excepto dos votos contrarios, unanimidad, etc.). En este caso también, las decisiones tomadas en los criterios de promoción y titulación resultan más restrictivas que la norma, al exigir unanimidades mayores para decidir la promoción.

En cuanto a los criterios de titulación, tal vez la característica más generalizada observada en cada centro es la tendencia a la reproducción del mismo esquema adoptado para los criterios de promoción, idéntico o con las debidas adaptaciones. Esta tendencia mimética a la reproducción ha contribuido a oscurecer el carácter diferencial, e incluso, relativamente novedoso e independiente de las decisiones de titulación, respecto a las decisiones de promoción. En efecto, una primera distinción entre ambas es que la decisión de promoción es una decisión dicotómica (promocionar o no promocionar), mientras que la decisión de titulación es más complicada: no promocionar o promocionar, y en este último caso, decidir si se alcanza la titulación o no se alcanza titulación de Graduado en Educación Secundaria. Esta distinción básica no está presente en el diseño de los criterios de promoción y titulación y no aparecen claramente reflejadas en los criterios de titulación diseñados por los centros, sugiriendo que la reflexión sobre estas cuestiones en los centros no ha sido suficientemente profunda.

Implícita o explícitamente los criterios de titulación suelen tratar de la titulación y de la no promoción en el último curso, pero la promoción sin titulación no aparece explícitamente tratada, por lo que no se pueden inferir cuales serán exactamente los términos de su aplicación, excepto lo que se pueda deducir, por exclusión lógica, de las afirmaciones realizadas sobre las otras dos y la promoción obligada por haber tenido una decisión de no promoción anterior en la etapa, circunstancia que puede ser bastante frecuente, especialmente en el último curso de la etapa como ya se ha comentado en un párrafo anterior. Sin embargo, ateniéndose a la literalidad de los textos explícitos para los criterios de titulación resulta difícil caracterizar con precisión las tres situaciones.

En suma, como resultado del análisis de contenido de los criterios de promoción y titulación para la educación secundaria pueden sugerirse tres líneas de mejora que son susceptibles de concretarse de diversas maneras, según las necesidades y debilidades de cada centro:

- ! Depuración lógica de las formulaciones de los criterios de promoción y titulación. Revisión de la estructura y redacción de los criterios de promoción y titulación, que en algunos casos suponen contravenciones de la normativa, y en otros, tal vez, restricciones poco fundamentadas de las decisiones.
- ! Promover una evaluación más técnica. Numerosos conceptos introducidos en los criterios de promoción y titulación no son evaluados de una manera específica mediante instrumentos estandarizados, a pesar de que muchos de ellos se pueden encontrar en la literatura especializada. La toma de decisiones podría mejorarse mediante la aplicación de esos instrumentos.
- ! Reflexionar con mayor profundidad sobre la distinción entre criterios de promoción y titulación y romper la inercia para tratar ambas situaciones de una manera idéntica. En particular, considerar más detalladamente el caso de las decisiones de no promoción sin titulación.

## **CAPÍTULO 7**

# **OPINIONES DEL PROFESORADO SOBRE LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

El primer resultado directo del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación es la puntuación directa de valoración en cada uno de los ítems del citado cuestionario (tabla 7.1). La media global de todos los ítems de la escala es de 5.08 puntos, siendo el valor medio mínimo de los ítems 4.2500 (ítem 52, A6PERREL) y el valor medio máximo 5.9167 (ítem 21, A3CRICAP). El ítem valorado más desfavorablemente (52) se refiere a la relación entre relajación y tensión a la hora de valorar la participación personal en la toma de decisiones de promoción y titulación; el valor medio asignado (próximo a 4, el valor central de la escala) indica que la relación relajación/tensión se percibe de una manera indecisa, ni relajada, ni tensa, es decir, que podrían existir tantos profesores que sienten tensión como los que sienten relajación. El ítem con la valoración más favorable (21) se refiere a la coherencia de los criterios de promoción y titulación con las capacidades y objetivos de la etapa; el valor asignado, próximo a 6, que es la posición anterior a la máxima, indica que el profesorado valora de una manera notablemente favorable la relación coherente y profunda entre los criterios de promoción y titulación y las capacidades y objetivos generales asignados a la etapa de ESO.

Análogamente, para cada uno de los ítems se puede seguir la puntuación media individual y el significado de su valoración. Teniendo en cuenta estos valores medios y el significado de los puntos de la escala de diferencial semántico aplicada, se puede decir que la valoración global del profesorado respecto a los criterios de promoción y titulación es moderadamente favorable.

Las varianzas media de los ítems individuales oscila entre un mínimo de .6522 (desviación estándar .8076) en el ítem 40 (A5ALUUTI) y un máximo de 2.6674 (desviación estándar, 1.633) en el ítem 9 (A2PROCFA). Por tanto, se puede decir que en un rango entre un punto y un punto y medio en torno a la media están comprendidos la mayoría de los casos de los ítems individuales. Esto implica que las valoraciones negativas son bastante escasas en la mayoría de los ítems, y sólo en aquellos ítems con las medias más bajas puede ser relevante el número de valoraciones situadas en la zona negativa de la escala.

Los valores anteriores indican que la valoración del profesorado está bastante centrada y cuyas desviaciones son de poca magnitud, por tanto, pocas valoraciones negativas extremas. En este contexto, dentro del tono moderadamente positivo global, puede ser muy útil, y extraordinariamente significativo, identificar los ítems donde se producen las tendencias más negativas, es decir, los ítems donde las valoraciones son relativamente menos positivas que el resto. Tomando como referencia la media global (5.08) existen veinte ítems cuya valoración media es inferior a la media global, por tanto, donde la valoración relativa del profesorado es menos positiva para estos ítems.

En la primera dimensión sobre las actuaciones de las juntas de profesorado, que son los equipos de evaluación encargados de aplicar las normas y criterios de evaluación y criterios de promoción y titulación, se destacaría la valoración menos positivamente de los ítems que afirman que los criterios de promoción y titulación faciliten (dificulten) la toma de decisiones, la actuación en equipo (individualista) y la simplicidad (complicación) de las actuaciones. Esto significa que el profesorado tiene una opinión menos positiva sobre las juntas de evaluación en lo referente a las cuestiones de facilitar la toma de decisiones, la actuación en equipo y la simplicidad.

Tabla 7.1. Resultados de la valoración para cada ítem del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación (N = 97).

ITEMS	Media	Desv.Std.	ITEMS	Media	Desv.Std.
Dimensión 1: Actuación de la junta de profesorado			Dimensión 4: Resultados para el sistema		
1.A1JUN SIS	5.5313	.8578	30.A4SISADE	5.4792	.8703
2.A1JUNFAC	4.6042	1.3802	31.A4SISSEV	4.7708	.9567
3.A1JUN EQU	4.9063	1.4944	32.A4SISBUE	5.2292	.8643
4.A1JUNCOO	5.0104	1.3572	33.A4SIS SAT	4.8333	1.2111
5.A1JUNSEN	4.6771	1.3879	34.A4SISUTI	5.2500	.8944
6.A1JUNNOR	5.6979	1.0169	35.A4SISJUS	5.0313	1.2092
7.A1JUNCLA	5.0521	1.2513	Dimensión 5: Resultados para el alumnado		
8.A1JUN TOD	5.1979	.9692	36.A5ALUADE	5.5000	.8826
Dimensión 2: Procesos de toma de decisiones			37.A5ALUSEV	4.8542	.9401
9.A2PROCFA	4.7188	1.6332	38.A5ALUBUE	5.1979	.9472
10.A2PROCPE	5.3958	.9785	39.A5ALUSAT	4.5833	1.3739
11.A2PROCPR	4.2813	1.5266	40.A5ALUUTI	5.1458	.8076
12.A2PROCAL	5.2396	.9486	Dimensión 6: Participación personal en toma de decisiones		
13.A2PROINC	4.3958	1.1830	41.A6PERUTI	5.1354	1.2279
14.A2PROINF	5.5938	.9243	42.A6PERPOS	5.4583	.9394
15.A2PRORAC	5.2083	1.2475	43.A6PERFOR	5.4271	.8429
16.A2PROCON	5.6979	.9854	44.A6PERCOF	5.5417	1.0455
17.A2PROCRI	5.2292	1.5860	45.A6PERSAT	5.3854	.8750
18.A2PROEMP	4.4063	1.3501	46.A6PERMOT	4.8646	1.1931
19.A2PROSEN	4.3854	1.2343	47.A6PERTRA	5.3333	.9697
20.A2PROFIN	5.5208	1.0461	48.A6PERINT	4.5938	1.2862
Dimensión 3: Criterios de promoción/titulación de centro			49.A6PERFAC	5.1146	.9827
21.A3CRICAP	5.9167	.8786	50.A6PERRIC	4.5729	1.1121
22.A3CRIEST	5.4167	1.5333	51.A6PEREST	4.8750	.9431
23.A3CRIUTI	5.6875	.9326	52.A6PERREL	4.2500	1.3219
24.A3CRIREA	5.5625	.9821	53.A6PERFUE	4.3333	1.1577
25.A3CRIESP	5.0938	1.3540			
26.A3CRIBUE	5.4688	.9398			
27.A3CRIPRO	4.6563	1.2551			
28.A3CRISEV	4.7500	.9515			
29.A3CRICOM	5.2188	.9314			

En la dimensión de desarrollo de los procesos de toma de decisiones, el profesorado valora menos positivamente la conflictividad con las familias y la conflictividad para el profesorado que pueden derivarse de las decisiones tomadas, la incertidumbre de los procesos, estar basados en juicios personales y la complicación.

En la dimensión que valora directamente los criterios de promoción y titulación mismos, las cuestiones valoradas menos positivamente son la superficialidad y la consideración de una cierta blandura en los criterios.

En las dimensiones que valoran las decisiones tomadas por sus resultados, tanto para el sistema como para el alumnado, existe coincidencia en los dos items que se valoran menos positivamente: la blandura y la insatisfactoriedad. Podría ocurrir, incluso, que ambos estuvieran relacionados causalmente, es decir, que la insatisfacción con las decisiones tomadas según los resultados podría estar motivada por considerar los criterios de promoción y titulación demasiado blandos.

Finalmente, en la última dimensión que valora la participación personal en los procesos de toma de decisiones de promoción y titulación se valoran menos positivamente la falta de motivación, el carácter aburrido, pobre, decepcionante, tenso y flojo de esta participación.

Las dimensiones o subescalas definidas en el Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación (seis) se corresponden con los distintos aspectos de los criterios de promoción y titulación valorados mediante el cuestionario. Las dimensiones constituyen, por tanto, variables de conjunto que proyectan una visión más globalizada sobre la valoración de aspectos del cuestionario más significativos que los simples items individuales. La puntuación de cada una de estas dimensiones viene definida por la media de las puntuaciones de los items que la forman y los resultados de sus parámetros estadísticos descriptivos están resumidos en la tabla 7.2.

Cinco de las dimensiones tienen puntuaciones medias prácticamente similares entre sí, ya que difieren sólo en centésimas, en torno al valor 5 (positiva), por lo que no se muestran desviaciones altas entre ellas, siempre en la zona de opiniones favorables sobre los criterios de promoción y titulación. Sólo la dimensión que valora directamente los criterios de promoción y titulación del centro se aparta un poco más de este patrón, en un sentido positivo, con una media superior a las demás (5.31). Estas diferencias entre las distintas dimensiones sugieren que el profesorado valora mejor los criterios de promoción y titulación en sí mismos que el resto de las dimensiones, que recogen diferentes aspectos en torno a los criterios propiamente dichos, tales como las juntas de profesorado, los procesos, los resultados para el sistema y para el alumnado y la participación personal del profesorado.

La dimensión valorada menos positivamente es, precisamente, la participación personal en la toma de decisiones. En esta dimensión, casi la mitad de sus items (seis) tienen medias inferiores a la media del cuestionario total, y entre ellos se encuentra el item con la puntuación media mínima de todo el cuestionario referido a la valoración del carácter relajado/tenso de la participación en la toma de decisiones para los criterios de promoción y titulación.

Tabla 7.2. Resultados de la valoración para cada dimensión o aspecto del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación (N = 97).

DIMENSIONES/ASPECTOS	Casos	Media	Desv.Std.
JUNTAS	97	5.0812	.6957
PROCESOS	97	5.0146	.6631
CRITERIO	96	5.3079	.6506
SISTEMA	96	5.0990	.6299
ALUMNADO	96	5.0563	.6584
PERSONAL	96	4.9912	.6184

### DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS

Como variables independientes para agrupar la muestra del profesorado se utilizan el género, la edad, la especialidad del profesorado y el tipo de centro. En este apartado se estudia si estas variables inducen diferencias significativas en las opiniones del profesorado respecto a las distintas dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación.

El género determina diferencias del mismo sentido en las puntuaciones medias de todas las dimensiones del cuestionario: las mujeres muestran puntuaciones más favorables que los hombres en todas, y las diferencias son estadísticamente significativas en todos los casos, aunque el grado de significación de estas diferencias varía según la dimensión (tabla 7.3). Las diferencias más importantes aparecen en la dimensión de valoración de los criterios y en los resultados para el alumnado. Las diferencias menos importantes se dan en la dimensión de participación. En todos los casos, las profesoras tienen opiniones más favorables que los profesores.

La edad no determina diferencias en las opiniones del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación (tabla 7.4). El análisis factorial de la varianza entre los tres grupos de edad (variable independiente) en que se ha dividido la muestra, aplicado a las seis dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación como variable dependiente no muestra diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas dimensiones. Tampoco se observa en las puntuaciones de los grupos ninguna tendencia sistemática, aunque parece que los más jóvenes muestran mejores opiniones respecto a las tres primeras dimensiones (actuación, procesos y criterios).

Tabla 7.3. Resultados de la valoración para cada dimensión o aspecto del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación según género (N = 97).

DIMENSIONES	GÉNERO		Total	Grado de significación
	Hombres	Mujeres		
Casos	49	48	97	
JUNTAS				
Media...	4.9	5.3	5.1	.0031

DvSt...	.6	.7	.7	
PROCESOS				
Media...	4.9	5.1	5.0	.0893
DvSt...	.7	.6	.7	
CRITERIO				
Media...	5.1	5.5	5.3	.0006
DvSt...	.6	.6	.7	
SISTEMA				
Media...	5.0	5.2	5.1	.0256
DvSt...	.6	.6	.6	
ALUMNADO				
Media...	4.9	5.3	5.1	.0032
DvSt...	.6	.7	.7	
PERSONAL				
Media...	4.9	5.1	5.0	.0405
DvSt...	.6	.6	.6	

---



Tabla 7.4. Resultados de la valoración para cada dimensión o aspecto del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación según grupo de edad (N = 97).

DIMENSIONES	GRUPO DE EDAD			Total
	Menos35	Menos35	Mayor44	
Casos	33	46	18	97
JUNTAS				
Media...	5.1	5.1	5.0	5.1
DvSt...	.8	.7	.7	.7
PROCESOS				
Media...	5.1	4.9	5.0	5.0
DvSt...	.6	.7	.8	.7
CRITERIO				
Media...	5.4	5.3	5.2	5.3
DvSt...	.6	.7	.7	.7
SISTEMA				
Media...	5.1	5.1	5.1	5.1
DvSt...	.6	.7	.6	.6
ALUMNADO				
Media...	5.0	5.1	5.1	5.1
DvSt...	.7	.7	.7	.7
PERSONAL				
Media...	5.0	4.9	5.1	5.0
DvSt...	.6	.6	.7	.6

Tabla 7.5. Resultados de la valoración para cada dimensión o aspecto del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación según grupo de especialidad (N = 97).

DIMENSIONES	GRUPO DE ESPECIALIDAD			Total
	Filología	Sociales	Ciencias	
Casos	26	32	33	91
JUNTAS				
Media...	5.1	5.3	5.0	5.1
DvSt...	.7	.6	.7	.7
PROCESOS				
Media...	5.0	5.3	4.8	5.0
DvSt...	.7	.6	.7	.7
CRITERIO				
Media...	5.4	5.5	5.1	5.3
DvSt...	.6	.7	.7	.7
SISTEMA				
Media...	5.1	5.2	5.0	5.1
DvSt...	.6	.6	.7	.6
ALUMNADO				
Media...	5.3	5.1	5.0	5.1
DvSt...	.6	.7	.6	.7
PERSONAL				
Media...	5.0	5.2	4.8	5.0
DvSt...	.6	.6	.6	.6

Tabla 7.6. Resultados de la valoración para cada dimensión o aspecto del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación según tipo de centro (N = 97).

DIMENSIONES	TIPO DE CENTRO		Total	Grado de significación
	Privado	Público		
Casos	43	54	97	
<b>JUNTAS</b>				
Media...	5.2	5.0	5.1	.0508
DvSt...	.7	.7	.7	
<b>PROCESOS</b>				
Media...	5.1	5.0	5.0	.3132
DvSt...	.7	.6	.7	
<b>CRITERIO</b>				
Media...	5.6	5.1	5.3	.0003
DvSt...	.6	.6	.7	
<b>SISTEMA</b>				
Media...	5.3	4.9	5.1	.0022
DvSt...	.6	.6	.6	
<b>ALUMNADO</b>				
Media...	5.3	4.9	5.1	.0006
DvSt...	.7	.6	.7	
<b>PERSONAL</b>				
Media...	5.1	4.9	5.0	.1471
DvSt...	.7	.6	.6	

La especialidad del profesorado de secundaria tampoco determina diferencias en las opiniones del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación. El análisis de la varianza entre los tres grupos de especialidad (filología, sociales y ciencias) en que se ha dividido la muestra de profesorado no da diferencias globales estadísticamente significativas entre los grupos, aunque son perceptibles algunas tendencias definidas (tabla 7.5). Las diferencias sólo se detectan en el caso de la variable procesos (desarrollo de los procesos de toma de decisiones sobre promoción y titulación), donde el grado de significación de las diferencias es .0408, casi en el límite de lo que se suele aceptar como una diferencia estadísticamente significativa; el test de Scheffé, que detecta las diferencias entre pares de grupos, determina que sólo dos grupos son responsables de la significación de las diferencias, en concreto, los grupos de sociales (la mejor opinión) y ciencias (la opinión menos positiva). Sin embargo, aunque no aparecen diferencias significativas, las medias de los grupos de especialidad reflejan una cierta tendencia sistemática: en todas las dimensiones, el grupo de ciencias exhibe la opinión media menos positiva, mientras el grupo de sociales tiene la opinión mejor. La única excepción suave al esquema anterior ocurre en la dimensión de los resultados para el alumnado, donde el grupo de filología tiene una opinión mejor que el grupo de sociales.

El tipo de centro determina diferencias en la opinión del profesorado respecto a los criterios de promoción y titulación, en algunas dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación (tabla 7.6). El profesorado de centros privados muestra una opinión mejor que el profesorado de centros públicos en todas las dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación, pero las diferencias sólo son estadísticamente significativas en las dimensiones de criterios y resultados para el sistema y el alumnado. Las diferencias no son significativas en las dimensiones de procesos y participación personal, y el grado de significación está en límite de significatividad estadística mínima en el caso de la dimensión de actuación de la junta de profesorado.

El análisis del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación se basa en una serie de metodologías correlacionales que estudian la relación entre los ítems individuales, las diferentes subescalas (dimensiones o aspectos), y la escala total.

## **ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE ÍTEMS**

En primer lugar se han estudiado las correlaciones entre los ítems individuales mismos, como indicador de la validez de cada uno de ellos para representar el constructo total de opiniones sobre los criterios de promoción y titulación o los constructos parciales formados por cada una de las dimensiones o subescalas definidas en el cuestionario. El número de coeficientes de correlación es muy elevado (53 x 26) y, aunque no se analizarán en detalle aquí, por cuestiones de espacio, se ofrecen para su examen. Para el propósito de validar el Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación baste decir que la inmensa mayoría de las correlaciones son positivas, muchas de ellas estadísticamente significativas y sólo una pequeña minoría son negativas. Puesto que estas últimas podrían ser indicadores de falta de adecuación de algún ítem, tal vez requieran un análisis más detenido de ellas (tabla 7.7).

Tabla 7.7. Coeficientes de correlación entre las puntuaciones de cada ítem del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación. El grado de significación se indica mediante asteriscos (\* P < .01; \*\* P < .001).

	A1JUNSI	A1JUNFAC	A1JUNEQU	A1JUNCOO	A1JUNSEN	A1JUNNOR
A1JUNSI	1.0000					
A1JUNFAC	.2328	1.0000				
A1JUNEQU	.2774*	.3595**	1.0000			
A1JUNCOO	.2303	.4293**	.6544**	1.0000		
A1JUNSEN	.0130	.1744	.2441*	.1918	1.0000	
A1JUNNOR	.3669**	.2514*	.2167	.2006	.1539	1.0000
A1JUNCLA	.3074*	.4448**	.4586**	.4832**	.4038**	.3599**
A1JUNTOD	.0115	-.1848	-.2487*	-.2897*	.1419	-.0241
A2PROCF	.0777	.0061	.0020	-.0889	.0803	.1765
A2PROCPE	-.0274	.1562	-.0679	-.0111	.0951	-.0161
A2PROCPR	.1580	.0184	.1409	.0748	-.0710	.1095
A2PROCAL	.1653	-.0313	-.0731	-.1164	.3232**	.2068
A2PROINC	.2470*	.2968*	.3189**	.1941	.0915	.2492*
A2PROINF	.1290	.0211	.0560	.1209	.1346	.0472
A2PRORAC	.2201	.2257	.2986*	.2225	.1001	.3572**
A2PROCON	.2790*	.2982*	.2451*	.2700*	.2204	.3912**
A2PROCRI	.2191	.2968*	.3423**	.3510**	.1918	.3371**
A2PROEMP	.1480	.1437	.1234	.1585	.0988	.2207
A2PROSEN	.0829	-.0269	.0540	.1232	.2209	.0015
A2PROFIN	.3101*	.3630**	.3278**	.4187**	.2766*	.4562**
A3CRICAP	.3387**	.1722	.3147**	.3097*	.0640	.2896*
A3CRIEST	.4302**	.3225**	.2469*	.1800	-.0103	.2369
A3CRIUTI	.2755*	.2791*	.2507*	.2770*	-.1032	.3989**
A3CRIREA	.3163**	.2592*	.3591**	.3115*	-.0661	.1614
A3CRIESP	.2829*	.2398*	.4050**	.3088*	.3076*	.3801**
A3CRIBUE	.3015*	.3474**	.2415*	.2685*	.0931	.2158
A3CRIPRO	.2496*	.4311**	.4035**	.3235**	.1531	.3384**
A3CRISEV	-.0032	-.1242	-.0759	-.0958	.0020	-.1224
A3CRICOM	.1165	.2810*	.1208	.1397	.1285	.1038
A4SISADE	.1207	.2735*	.2858*	.3344**	.0684	.1772
A4SISSEV	.0216	-.2368	-.1330	-.0630	-.0563	-.0611
A4SISBUE	.0612	.3857**	.1635	.2043	.1326	.1874
A4SISSAT	.2077	.3695**	.2239	.1356	.1305	.3348**
A4SISUTI	.2504*	.1066	.2382*	.2406*	.1166	.1186

A4SISJUS	.2071	.2409*	.2405*	.1794	.0625	.2988*
A5ALUADE	.0487	.2420*	.2594*	.1889	.2019	.1818
A5ALUSEV	-.0073	-.2397*	-.1297	-.1638	-.0284	-.0135
A5ALUBUE	.0636	.1813	.2215	.2195	.0651	.1611
A5ALUSAT	.0915	.3840**	.2217	.2846*	.1329	.1350
A5ALUUTI	.1149	.1279	.2295	.1907	.0518	.1183
A6PERUTI	.2907*	.2059	.4085**	.3276**	.2298	.0668
A6PERPOS	.1127	.2064	.2934*	.3182**	.0905	.1575
A6PERFOR	.1342	.1921	.1408	.2169	.1551	.1890
A6PERCOF	.1453	.2012	.1137	.1147	.1726	.2050
A6PERSAT	.1731	.1538	.2050	.2004	.2682*	.1677
A6PERMOT	.2664*	.2100	.3883**	.3259**	.2784*	.1915
A6PERTRA	.0000	.0918	.0436	-.0746	.0652	.1245
A6PERINT	.1404	.2939*	.2648*	.1894	.0555	.2754*
A6PERFAC	.0020	-.1525	-.2291	-.1272	.1355	.1193
A6PERRIC	.2624*	.1905	.3177**	.2331	.0734	.2943*
A6PEREST	.1350	.0748	.1111	.0586	.0412	.0480
A6PERREL	-.0070	.0548	.2358	.1100	.0732	-.0372
A6PERFUE	.1378	.1427	.1825	.1451	.1136	.1311
	A1JUNCLA	A1JUNTOD	A2PROCFA	A2PROCPE	A2PROCPR	A2PROCAL
A1JUNTOD	-.0693	1.0000				
A2PROCFA	.1515	.1419	1.0000			
A2PROCPE	.0690	-.0058	.2417*	1.0000		
A2PROCPR	.1355	-.0024	.2980*	.2206	1.0000	
A2PROCAL	.1756	.2570*	.2953*	.2256	.1565	1.0000
A2PROINC	.2775*	-.0874	.1890	.2088	.4156**	.1772
A2PROINF	.0913	.1260	.2234	.3543**	.0893	.2803*
A2PRORAC	.2897*	-.1302	.1737	.0180	.2563*	.0997
A2PROCON	.4568**	-.0029	.2017	.2127	.1550	.2809*
A2PROCRI	.3599**	-.0230	.1145	-.0184	.1687	.1240
A2PROEMP	.3051*	.0908	.1526	.2356	.2300	.2191
A2PROSEN	.0823	.1291	-.0031	-.0143	.2659*	.1900
A2PROFIN	.5339**	.0115	.0682	.1975	.1314	.2230
A3CRICAP	.3487**	.0319	.0275	.2102	.0098	.1758
A3CRIEST	.4110**	.0573	.1944	.0924	.1248	.0320
A3CRIUTI	.3208**	-.0357	-.0238	.1716	.1141	.0141
A3CRIREA	.3528**	-.1293	-.1169	.1492	.1110	-.0671
A3CRIESP	.4941**	.0338	.0454	.0750	.1144	.2856*

A3CRIBUE	.3013*	.0820	.0456	.1624	.0099	-.0210
A3CRIPRO	.4673**	-.0041	.2348	.0777	.1114	.1053
A3CRISEV	-.0862	.0656	.0627	.1526	.1794	.0321
A3CRICOM	.1437	.0798	.0340	.1927	.1266	.0235
A4SISADE	.2862*	-.1136	-.1338	.2941*	.0797	.0252
A4SISSEV	-.1042	.0721	.0930	.0642	.0158	.0495
A4SISBUE	.3003*	.1338	-.1478	.0534	-.0334	.0864
A4SISSAT	.3809**	.0822	-.0186	-.0237	.2306	.1084
A4SISUTI	.2046	.0030	-.1315	.0421	.2795*	.0527
A4SISJUS	.3746**	.0486	.1004	.1318	.4057**	.0760
A5ALUADE	.3288**	.0308	.0183	.0000	.0664	.1069
A5ALUSEV	-.1903	.1129	.0279	.0977	.0142	.0278
A5ALUBUE	.1866	.0142	-.1610	.0849	.0630	.0755
A5ALUSAT	.3189**	.1416	.0786	.1866	.1267	-.0437
A5ALUUTI	.1903	-.0911	-.1362	.2059	.1030	.1051
A6PERUTI	.3379**	.0215	.0402	-.0188	.0693	-.0372
A6PERPOS	.3287**	.0496	.0575	.1441	-.0028	-.0655
A6PERFOR	.2282	.1918	.1341	.1885	-.0207	.0287
A6PERCOF	.0828	.0489	.0902	.3439**	.1080	.2499*
A6PERSAT	.2410*	.0456	-.1738	.2256	-.0347	.0778
A6PERMOT	.3221**	-.0585	-.0738	.0374	.0616	.2243
A6PERTRA	.2111	.0411	.0665	.2589*	.1564	.2556*
A6PERINT	.1899	-.0362	-.0399	.0622	.0642	.0375
A6PERFAC	.0122	.2854*	.1515	.3245**	.0695	.4106**
A6PERRIC	.2355	-.0282	-.0263	.0022	.0467	.0182
A6PEREST	.0145	.0619	-.1597	.1226	-.1215	.0809
A6PERREL	.0239	.0678	.1060	.1994	.0482	.0189
A6PERFUE	.1187	.0344	-.0334	.0310	-.0596	.1757
	A2PROINC	A2PROINF	A2PRORAC	A2PROCON	A2PROCRI	A2PROEMP
A2PROINF	.2353	1.0000				
A2PRORAC	.5712**	.2294	1.0000			
A2PROCON	.3836**	.2684*	.4457**	1.0000		
A2PROCRI	.2709*	.0498	.3640**	.3883**	1.0000	
A2PROEMP	.3728**	.2180	.2242	.3227**	.3543**	1.0000
A2PROSEN	.2693*	.2125	.2208	.1573	.0136	.1767
A2PROFIN	.3080*	.2756*	.4322**	.5525**	.4412**	.2660*
A3CRICAP	.2549*	.2819*	.3041*	.5178**	.3613**	.2418*
A3CRIEST	.3317**	.1801	.4274**	.3559**	.4322**	.2276

A3CRIUTI	.3327**	.1687	.2918*	.3429**	.2624*	.2273
A3CRIREA	.3681**	.1732	.3501**	.3297**	.2205	.2466*
A3CRIESP	.3315**	.2326	.4183**	.4633**	.4850**	.3014*
A3CRIBUE	.3331**	.2700*	.2391*	.2455*	.3085*	.1802
A3CRIPRO	.3691**	.1324	.3689**	.2641*	.3414**	.1951
A3CRISEV	-.0514	-.0209	-.2129	-.0814	.0035	.0389
A3CRICOM	.2263	.2388*	.1506	.2104	.2222	.1797
A4SISADE	.3761**	.2969*	.3531**	.3424**	.3162**	.2536*
A4SISSEV	-.0492	.0960	-.1536	.0151	.0142	-.0168
A4SISBUE	.2810*	.1573	.2677*	.2058	.3376**	.2532*
A4SISSAT	.3551**	.0893	.4273**	.2749*	.3106*	.2994*
A4SISUTI	.3432**	.1878	.2736*	.2538*	.2708*	.0894
A4SISJUS	.4401**	.0868	.3515**	.2642*	.3530**	.3597**
A5ALUADE	.3932**	.2387*	.4016**	.4418**	.4512**	.2783*
A5ALUSEV	-.0611	.0522	-.0726	-.0708	.0580	-.0192
A5ALUBUE	.2299	.2251	.1162	.2001	.3759**	.2986*
A5ALUSAT	.2450*	.2134	.1679	.1626	.2278	.1773
A5ALUUTI	.3025*	.2071	.1994	.3073*	.2531*	.1092
A6PERUTI	.2236	.1232	.3044*	.2952*	.4001**	.3284**
A6PERPOS	.2044	.2410*	.2770*	.2990*	.3739**	.3330**
A6PERFOR	.2721*	.3332**	.2549*	.3344**	.2646*	.1882
A6PERCOF	.1482	.3935**	.1386	.3444**	.1148	.0811
A6PERSAT	.2171	.2477*	.1860	.3440**	.2012	.1779
A6PERMOT	.3889**	.1596	.3869**	.2513*	.3058*	.1521
A6PERTRA	.2967*	.2819*	.2465*	.1175	.1004	.0724
A6PERINT	.3074*	.0368	.2108	.1015	.2267	.1749
A6PERFAC	.0330	.4111**	-.0283	.1448	-.0508	.2105
A6PERRIC	.2179	.0957	.2014	.1020	.1217	.0046
A6PEREST	.1203	.3396**	.0224	.0609	-.0299	-.0341
A6PERREL	.1649	.1788	.1468	.1475	.1582	.0192
A6PERFUE	.1486	.0984	.0899	.1169	.1873	.2424*
	A2PROSEN	A2PROFIN	A3CRICAP	A3CRIEST	A3CRIUTI	A3CRIREA
A2PROFIN	.1527	1.0000				
A3CRICAP	.1270	.5746**	1.0000			
A3CRIEST	.0700	.4474**	.3542**	1.0000		
A3CRIUTI	.0692	.4168**	.5460**	.3423**	1.0000	
A3CRIREA	.0537	.3778**	.4941**	.3460**	.6307**	1.0000
A3CRIESP	.0348	.5449**	.5110**	.3663**	.3986**	.3557**



A3CRIBUE	.1602	.3915**	.3283**	.3963**	.4091**	.4526**
A3CRIPRO	-.0359	.3382**	.1838	.4308**	.2850*	.3720**
A3CRISEV	.1367	-.0159	-.0378	-.1010	-.0415	-.1408
A3CRICOM	.0266	.3788**	.2927*	.0534	.3219**	.2899*
A4SISADE	.0418	.5786**	.5070**	.3142**	.4069**	.5065**
A4SISSEV	-.0046	.0259	.0522	-.2141	-.1047	-.0294
A4SISBUE	.1630	.2857*	.3165**	.3005*	.3771**	.4170**
A4SISSAT	.1279	.2271	.2539*	.4289**	.4287**	.3009*
A4SISUTI	-.0024	.3544**	.3215**	.2149	.2966*	.4374**
A4SISJUS	.1823	.3032*	.2898*	.3960**	.4381**	.3662**
A5ALUADE	.1788	.3876**	.3665**	.3578**	.3709**	.4372**
A5ALUSEV	.0852	.0566	.0616	-.0742	-.0525	-.1154
A5ALUBUE	-.0389	.2348	.2097	.2180	.2972*	.3769**
A5ALUSAT	.0274	.2844*	.1802	.2981*	.3245**	.4018**
A5ALUUTI	.0275	.3079*	.2695*	.1629	.2149	.3733**
A6PERUTI	.1110	.3543**	.2643*	.4561**	.1385	.1806
A6PERPOS	.0367	.3651**	.3529**	.4068**	.3575**	.2311
A6PERFOR	.0121	.3539**	.3471**	.3088*	.2921*	.1645
A6PERCOF	.1057	.2879*	.3247**	.0941	.1862	.2127
A6PERSAT	.2021	.4684**	.3982**	.2086	.3039*	.3575**
A6PERMOT	.1645	.4113**	.3607**	.2671*	.2737*	.2454*
A6PERTRA	.0586	.1591	.2059	.2100	.1862	.1437
A6PERINT	-.0329	.2919*	.1933	.2255	.4108**	.2745*
A6PERFAC	.0760	.2076	.2550*	.0099	.1888	.0198
A6PERRIC	-.0322	.2566*	.2110	.2474*	.3267**	.1548
A6PEREST	.0870	.2161	.1778	.1165	.1346	.2017
A6PERREL	.1403	.2017	.2175	.1766	.2092	.1662
A6PERFUE	.0417	.1941	.1518	.1878	.1365	-.0741
	A3CRIESP	A3CRIBUE	A3CRIPRO	A3CRISEV	A3CRICOM	A4SISADE
A3CRIBUE	.2877*	1.0000				
A3CRIPRO	.4651**	.4236**	1.0000			
A3CRISEV	-.1287	-.0206	-.1873	1.0000		
A3CRICOM	.2340	.3386**	.2451*	.2999*	1.0000	
A4SISADE	.4349**	.4689**	.3066*	.0064	.4537**	1.0000
A4SISSEV	-.1295	-.0549	-.1277	.5724**	.2459*	.0448
A4SISBUE	.1973	.5791**	.3063*	.0448	.3817**	.4542**
A4SISSAT	.3434**	.3931**	.4605**	-.0731	.1726	.3462**
A4SISUTI	.3629**	.4101**	.2555*	.1237	.4770**	.5747**

A4SISJUS	.4161**	.5242**	.4441**	.0069	.2462*	.4157**
A5ALUADE	.4448**	.3363**	.4704**	-.0501	.2753*	.5345**
A5ALUSEV	-.0222	-.0290	-.1500	.6414**	.1811	.0606
A5ALUBUE	.2891*	.3677**	.2526*	.0905	.2845*	.5222**
A5ALUSAT	.2645*	.5768**	.5021**	-.1933	.2118	.4944**
A5ALUUTI	.3821**	.3944**	.2681*	.0479	.2510*	.4986**
A6PERUTI	.3848**	.2545*	.2832*	-.0969	.1211	.3622**
A6PERPOS	.4293**	.3264**	.3314**	-.0471	.2090	.4882**
A6PERFOR	.3981**	.3426**	.3989**	-.1542	.3759**	.5217**
A6PERCOF	.2612*	.2960*	.2156	.0212	.3203**	.2670*
A6PERSAT	.3512**	.4052**	.1219	-.0474	.2313	.5566**
A6PERMOT	.4575**	.2450*	.4887**	-.1043	.2353	.4483**
A6PERTRA	.1203	.3003*	.3027*	.0114	.1166	.2578*
A6PERINT	.3546**	.3421**	.4212**	-.1097	.2068	.3732**
A6PERFAC	.0156	.0438	.0749	.1998	.1218	.1813
A6PERRIC	.2506*	.1533	.3764**	-.0423	.1521	.3115*
A6PEREST	.1906	.1974	.1234	.1760	.1753	.2918*
A6PERREL	.1456	.2097	.1094	.0084	.0577	.1784
A6PERFUE	.2485*	.1258	.3115*	.0860	.1660	.2159
<hr/>						
	A4SISSEV	A4SISBUE	A4SISSAT	A4SISUTI	A4SISJUS	A5ALUADE
A4SISBUE	-.0504	1.0000				
A4SISSAT	-.3422**	.5800**	1.0000			
A4SISUTI	.1169	.4698**	.3013*	1.0000		
A4SISJUS	-.1848	.4363**	.5930**	.3431**	1.0000	
A5ALUADE	.0000	.4416**	.5220**	.4134**	.4192**	1.0000
A5ALUSEV	.6881**	-.1269	-.2435*	.1189	-.0793	.0000
A5ALUBUE	.1319	.4841**	.3777**	.5249**	.3805**	.5981**
A5ALUSAT	-.1695	.4270**	.4766**	.2998*	.5148**	.4514**
A5ALUUTI	.1663	.3136**	.2188	.6048**	.3294**	.5464**
A6PERUTI	-.2242	.2581*	.3056*	.2660*	.3658**	.4711**
A6PERPOS	-.1279	.3231**	.2807*	.2506*	.3116**	.4698**
A6PERFOR	-.0601	.2544*	.2561*	.4154**	.2243	.4599**
A6PERCOF	.1149	.1291	.0055	.3265**	.1030	.2396*
A6PERSAT	.0563	.3413**	.1904	.4270**	.2372*	.4293**
A6PERMOT	-.0828	.2958*	.3412**	.3280**	.3532**	.5248**
A6PERTRA	.0605	.3475**	.2808*	.1578	.2783*	.1599
A6PERINT	-.1363	.3971**	.3818**	.3088*	.3264**	.3477**
A6PERFAC	.2745*	.0431	.1224	.1108	.0590	.1274

A6PERRIC	-.1523	.2234	.3765**	.2566*	.2292	.2520*
A6PEREST	.1896	.1776	.0276	.2371	-.0612	.2909*
A6PERREL	.0957	.0046	-.1249	.0623	.0675	.1263
A6PERFUE	-.0729	.2805*	.3479**	.1321	.2632*	.2575*
	A5ALUSEV	A5ALUBUE	A5ALUSAT	A5ALUUTI	A6PERUTI	A6PERPOS
A5ALUBUE	.1037	1.0000				
A5ALUSAT	-.2350	.4604**	1.0000			
A5ALUUTI	.2086	.6086**	.3779**	1.0000		
A6PERUTI	-.1742	.3116*	.2709*	.2346	1.0000	
A6PERPOS	-.0427	.4057**	.3126**	.2995*	.7304**	1.0000
A6PERFOR	.0263	.3677**	.3643**	.3715**	.5029**	.7074**
A6PERCOF	.1455	.2307	.1221	.3792**	.1555	.2162
A6PERSAT	.0946	.4150**	.4239**	.5155**	.3722**	.4615**
A6PERMOT	-.1116	.3593**	.2927*	.2610*	.4940**	.4222**
A6PERTRA	.0654	.1910	.1053	.1120	.0943	.3043*
A6PERINT	-.1017	.3604**	.3202**	.1488	.3151**	.3648**
A6PERFAC	.2917*	.1902	.0201	.0583	-.1264	.0223
A6PERRIC	-.0703	.2610*	.2337	.1521	.3820**	.3707**
A6PEREST	.2167	.2754*	.0731	.3006*	.1148	.1960
A6PERREL	.1906	.0778	.2376*	.1923	.1281	.2289
A6PERFUE	.0064	.2944*	.1610	.0938	.3974**	.4001**
	A6PERFOR	A6PERCOF	A6PERSAT	A6PERMOT	A6PERTRA	A6PERINT
A6PERCOF	.3200**	1.0000				
A6PERSAT	.5024**	.3792**	1.0000			
A6PERMOT	.4454**	.2029	.3328**	1.0000		
A6PERTRA	.1975	.3599**	.1943	.3124**	1.0000	
A6PERINT	.3559**	.1341	.2715*	.5468**	.2870*	1.0000
A6PERFAC	.1309	.2873*	.0583	.1480	.4013**	.1122
A6PERRIC	.4100**	.1558	.2358	.5747**	.2603*	.7090**
A6PEREST	.2135	.3470**	.3651**	.3029*	.2187	.1920
A6PERREL	.1582	.1904	.2252	.1085	.0903	.1037
A6PERFUE	.2409*	.1102	.1628	.5055**	.2563*	.5231**
	A6PERFAC	A6PERRIC	A6PEREST	A6PERREL	A6PERFUE	
A6PERRIC	.1416	1.0000				
A6PEREST	.2201	.3299**	1.0000			
A6PERREL	.0669	.1020	.1773	1.0000		
A6PERFUE	.1326	.6105**	.2025	-.0138	1.0000	

Desde el principio, deben distinguirse entre las correlaciones negativas que pueden ser indicadores de inadecuación o de falta de validez de un ítem y aquellas otras que son producto de una contingencia concreta o del azar. Para que unas correlaciones negativas sean indicadoras de falta de validez deberían cumplir los requerimientos siguientes: la correlación es estadísticamente significativa o bien, si no cumplen la condición anterior, las correlaciones son sistemáticamente negativas para un ítem concreto, es decir, que la mayoría de las correlaciones de un ítem con los demás sean negativas. En otro caso, las correlaciones negativas se pueden considerar aleatorias y la posible inadecuación del ítem no es tan fuerte, sino más bien de azar, de modo que sólo sería indicador de una esporádica falta de correlación entre dos ítems concretos.

Examinando la tabla de correlaciones entre los ítems individuales se han encontrado solamente cuatro ítems con una cierta tendencia a aproximarse a alguna de las condiciones explicitadas en el párrafo anterior, que en realidad sólo son dos ítems diferentes, ya que tres de ellos son el mismo ítem que aparece en tres dimensiones distintas, concretamente los tres ítems severo/blando que aparecen en las dimensiones criterios (A3CRISEV), resultados para el sistema (A4SISSEV) y resultados para el alumnado (A5ALUSEV), y por otro lado, el ítem último de la primera dimensión de actuaciones de la junta (compartición de los criterios, A1JUNTOD).

En este último caso, compartición de criterios en la junta de profesorado, diecinueve de sus 52 correlaciones son negativas, y otras muchas de ellas son próximas a cero, aunque la mayoría no son estadísticamente significativas (lo mismo ocurre con las correlaciones positivas), por lo que no se puede afirmar terminantemente la inadecuación del ítem. Las correlaciones positivas estadísticamente significativas se establecen con la falta de conflictividad respecto al alumnado de los procesos de toma de decisiones y con la facilidad de la participación personal, ambas lógicamente coherentes. Sin embargo, las correlaciones negativas estadísticamente significativas se establecen con la actuación de las juntas de profesorado en equipo y cooperativas, que indican que cuanto más cooperativas y en equipo se valoran las actuaciones del profesorado, menos se comparten los mismos criterios. Esta relación negativa puede parecer un completo contrasentido, en tanto en cuanto la cooperación en equipo suele considerarse el paradigma para explicitar y compartir ideas con los demás, circunstancia que parece contraria a la relación negativa encontrada. Sin embargo, también se puede considerar que el trabajo cooperativo en equipo sirve para evidenciar los criterios muy diferentes que pueden estar aplicando los distintos profesores, que sin la cooperación quedarían ocultos, y lo que podría estar indicando esta correlación negativa es que el trabajo cooperativo y en equipo existente, sirve para mostrar las diferencias interpersonales, pero no desarrolla procesos de negociación donde tenga lugar una aproximación real de los diferentes criterios, sino que sólo sirve para consensuar una decisión obligada por la normativa de evaluación.

En el caso de los tres ítems que juzgan la severidad de los criterios y las decisiones tomadas para los criterios y por sus resultados para el sistema o el alumnado, el número de correlaciones negativas es superior a la mitad (28, 27 y 26, respectivamente), aunque para los dos primeros ninguna de ellas es estadísticamente significativa y muchas de ellas están próximas a cero. En el caso del tercer ítem, severidad de las decisiones tomadas por sus resultados para el alumnado, dos correlaciones negativas son estadísticamente significativas, las correlaciones con la función facilitadora de las decisiones en las juntas de profesorado y con la satisfacción de las decisiones tomadas. En ambos casos el significado parece lógico y obvio: decisiones más severas dificultan las actuaciones de la junta de profesores y generan una mayor insatisfacción.

En suma, el análisis de las correlaciones negativas no es suficiente para juzgar como inadecuados los tres ítems referidos a la severidad de los criterios o decisiones, porque su patrón

total no es opuesto a la mayoría de los otros ítems, pero sugiere que podría tratarse de tres ítems que presentan una ambivalencia neta respecto al constructo de opiniones favorables/desfavorables que pretende medir el Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación. En efecto, ni siquiera a priori se puede establecer si la severidad o la blandura de un criterio pueda ser una característica más adecuada o inadecuada. Otra cosa distinta es que haya profesores más partidarios de la severidad o de la blandura, aunque determinar más adecuado o que proporcione mejores resultados la severidad (o la blandura) podría ser, claramente, objeto de un largo debate. Esto es lo que se quiere decir cuando se afirma que el rasgo severidad/blandura es ambivalente, es decir, que no tiene definido su valor respecto a la mejor adecuación o inadecuación respecto a los criterios de promoción y titulación.

Otro análisis cuyos resultados aspecto podrían tener también cierto interés son las correlaciones más altas establecidas por cada ítem. En otras palabras, identificar los ítems cuyas correlaciones son las más altas. Así, por ejemplo, el primer ítem del cuestionario, las actuaciones sistemáticas de las juntas de profesorado correlaciona principalmente con la valoración de los criterios respecto a la posibilidad de continuar estudios futuro, y en conjunto, con la mayoría de los ítems de la dimensión tercera, valoración de los criterios de promoción y titulación. Como se hizo en el caso de las correlaciones negativas, cada una de estas correlaciones podrían ser susceptibles de interpretaciones interesantes, pero el excesivo número de ellas hace inviable su análisis, dejando para el lector la comparación de los ítems que puedan suscitar un mayor interés. Más adelante se aplicará un análisis factorial que realiza esta misma función, produciendo la agrupación de los ítems semejantes por tener sus correlaciones mutuas más altas.

### ANÁLISIS DE LAS CORRELACIONES ENTRE DIMENSIONES

Las correlaciones entre las dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación son todas positivas y estadísticamente significativas ( $P < .000$ ), lo cual indica una alta concomitancia de la opinión del profesorado sobre todos los diferentes aspectos y dimensiones incluidos en el cuestionario (tabla 7.8). Los valores mayores del coeficiente de correlación se establecen entre la dimensión resultados para el sistema con criterios y resultados para el alumnado, mientras los valores más bajos de las correlaciones aparecen entre resultados para el alumnado con actuación y procesos.

La dimensión que presenta un conjunto de coeficientes de correlación más alto es la tercera, valoración de criterios de promoción y titulación del centro, que se constituye en una especie de eje o centro de todas las demás, lo cual resulta hasta cierto punto bastante lógico y coherente, pues la opinión sobre los criterios debería condicionar las valoraciones sobre las otras dimensiones más parciales contenidas en el cuestionario.

Tabla 7.8. Coeficientes de correlación entre las puntuaciones medias de cada dimensión o aspecto del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación. Entre paréntesis figura el número de casos. El grado de significación (dos colas) en todos los casos es  $P < .000$ .

	JUNTAS	PROCESOS	CRITERIO	SISTEMA	ALUMNADO
PROCESOS	.4887 (97)				
CRITERIO	.6109 (96)	.6072 (96)			
SISTEMA	.4367 (96)	.5114 (96)	.7463 (96)		
ALUMNADO	.3351 (96)	.3897 (96)	.6063 (96)	.7394 (96)	

O

PERSONAL	.4490 (96)	.4543 (96)	.6175 (96)	.5607 (96)	.5661 (96)
----------	------------	------------	------------	------------	------------

---

## ANÁLISIS FACTORIAL

El análisis factorial es una técnica estadística que intenta explicar las correlaciones entre un conjunto de variables numeroso por otro más reducido (factores) y que puedan tener una interpretación teórica simple. Cada factor está formado por un conjunto de variables que están altamente correlacionadas entre sí, pero que no están tan correlacionadas con las variables que forman otros factores. En el caso de los cuestionarios, el análisis factorial trata de descubrir la estructura interna subyacente al conjunto de items primario a través de los factores, si las correlaciones entre los items pueden ser descritas por un número menor de factores, que puedan aportar sentido y significado a la puntuación global o a las puntuaciones parciales del mismo.

En el estudio original del diferencial semántico Osgood, Suci & Tanenbaum (1957) los análisis factoriales realizados mostraron generalmente tres factores, denominados evaluación, potencia y actividad. El factor evaluativo es el factor principal encontrado, que explicaba la mayor parte de la varianza de los items de la escala y fue identificado por Osgood y sus colegas como sinónimo de la actitud global de la persona hacia el objeto valorado (en nuestro caso, los criterios de promoción y titulación). Este resultado justifica la práctica habitual de usar las escalas de adjetivos bipolares, que constituyen el factor de evaluación, para medir actitudes en la técnica del diferencial semántico.

El análisis factorial se ha aplicado a cada una de las dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación, es decir, el conjunto de los items que forman cada dimensión del cuestionario se han tomado como variables iniciales de sendos análisis factoriales de componentes principales, por un lado, y de máxima verosimilitud, después. En ambos análisis se han extraído un número de factores igual al número de autovalores superiores a la unidad de cada dimensión y se han ensayado rotaciones ortogonales (Varimax) y oblicuas (Oblimin).

La dimensión primera, valoración de las actuaciones de las juntas de profesorado, está formada por 8 items. Los valores de los parámetros para realizar el análisis factorial son favorables: medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (.75661) y grado de significación del test de esfericidad de Bartlett (.0000). El número de autovalores superiores a la unidad son tres y explican un 67% de la varianza común con las variables. Los resultados de las cargas factoriales en esta dimensión muestran un factor dominante que incluye cinco factores (cooperativas, en equipo, facilitadoras, compartición de criterios y clarificadoras), un segundo factor con dos items (sistemáticas, ajuste a normas), y un tercer factor univariable (sencillas). Esta estructura se mantiene idéntica en los cuatro análisis ensayados, con la excepción del item clarificadoras que tiene cargas bajas y similares sobre los tres factores y aparece en el segundo factor en las soluciones oblicuas. Otro aspecto a resaltar es la carga negativa del item compartición de criterios, que ya fue analizado e interpretado en el apartado de correlaciones; en el caso de este factor, significaría que cuanto mayor es la puntuación en el factor (más cooperativas, en equipo, facilitadoras y clarificadoras son las juntas de profesorado para tomar las decisiones de promoción y titulación) menos se comparten y aplican los mismos criterios, y ya se interpretó esta aparente contradicción en el sentido tal vez una mayor cooperación, trabajo en equipo, facilidad y

clarificación de posturas, supone una mayor conciencia de la falta de consenso y diversidad de criterios.

Tabla 7.9. Matrices de cargas factoriales para las distintas dimensiones del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación obtenidas por el método de componentes principales y rotación ortogonal Varimax (Se omiten las cargas inferiores a .30 para facilitar la legibilidad).

Dimensión 1. Actuación juntas profesorado	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	
A1JUNCOO	.83681			
A1JUNEQU	.78692			
A1JUNFAC	.61090			
A1JUNCLA	.60004	.31908	.45741	
A1JUNTOD	-.59432		.56682	
A1JUNSEN			.85512	
A1JUNSI		.82677		
A1JUNNOR		.76301		
Dimensión 2. Desarrollo de los procesos	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4
A2PROCRI	.77393			
A2PROFIN	.76900			
A2PROCON	.73031	.30343		
A2PRORAC	.66105			.31159
A2PROEMP	.45267			
A2PROCPE		.70685		
A2PROINF		.70614		.32081
A2PROCAL		.62770		

A2PROCPR		.81462	
A2PROCFA	.44199	.58763	-.31435
A2PROINC	.47825	.52659	.36991

---

A2PROSEN .85539

Dimensión 3. Criterios	FACTOR 1	FACTOR 2
A3CRIREA	.75743	
A3CRIUTI	.73640	
A3CRIESP	.69689	
A3CRICAP	.68968	
A3CRIBUE	.66147	
A3CRIPRO	.65820	
A3CRIEST	.64868	

A3CRISEV .80822

A3CRICOM .38129 .72657

Dimensión 4. Resultados para el sistema	FACTOR 1	FACTOR 2
A4SISUTI	.82985	
A4SISADE	.81114	
A4SISBUE	.72146	.32273
A4SISJUS	.56511	.54107

A4SISSEV -.83599

A4SISSAT .49709 .72414

Dimensión 5. Resultados para el alumnado	FACTOR 1	FACTOR 2
A5ALUBUE	.85646	
A5ALUUTI	.82353	



A5ALUADE	.81885		
A5ALUSAT	.65843	-.51622	
<hr/>			
A5ALUSEV		.93187	
<hr/>			
Dimensión 6. Participación personal	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
<hr/>			
A6PERRIC	.83146		
A6PERFUE	.80932		
A6PERINT	.79270		
A6PERMOT	.70006	.31427	
<hr/>			
A6PERPOS	.40327	.77137	
A6PERFOR	.32077	.72911	
A6PERSAT		.71697	
A6PERUTI	.45348	.68508	
A6PERREL		.44197	
<hr/>			
A6PERFAC			.75368
A6PERCOF		.40443	.64780
A6PERTRA			.64475
A6PEREST			.54342
<hr/>			

La interpretación de esta dimensión se podría ajustar al modelo general del diferencial semántico (evaluación, actividad y potencia). El primer factor, que explica la mayor parte de la varianza (37%), se correspondería con la evaluación general de la actitud (favorable o desfavorable) hacia las juntas de profesorado, ya que reúne las cualidades valorativas de la misma. El segundo factor podría reflejar la actividad de las mismas, esto es, las cualidades empíricas de las conductas de toma de decisiones en las juntas (sistemáticas, normativizadas), mientras el último podría reflejar una potencia o intensidad global de las juntas (sencillez).

La dimensión segunda, valoración del desarrollo de los procesos de toma de decisiones, está formada por 12 ítems. Los valores de los parámetros para realizar el análisis factorial son favorables: medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (.76382) y grado de significación del test de esfericidad de Bartlett (.0000). El número de autovalores superiores a la unidad son cuatro, aunque uno de ellos es claramente dominante sobre los demás y explican un 61% de la varianza común con las variables. La matriz factorial del análisis de componentes

principales muestra que todas las variables (items) tienen cargas importantes sobre el factor dominante (superiores a .30), por lo que las estructuras obtenidas varían según el método de extracción; puesto que las dos estructuras rotadas del método de componentes principales son idénticas mientras que las estructuras del método de máxima verosimilitud son diferentes entre sí y diferentes a las anteriores, consideraremos estas.

Los resultados para las cargas factoriales en la dimensión segunda muestran un factor dominante que incluye cinco variables (ajustados a los criterios, guiados por fines educativos, consensuales, racionales y basados en datos empíricos), un segundo y tercer factores con tres items cada uno, conflictivos personalmente y para el alumnado, informados para el primero, y conflictivos para el profesorado, la familia y certidumbre, para el tercero, y un cuarto factor univariable (sencillos), idéntico a la dimensión anterior.

La estructura factorial de esta dimensión se podría interpretar también como ajustada al modelo general del diferencial semántico (evaluación, actividad y potencia), aunque tiene un factor más. El primer factor, que explica la mayor parte de la varianza (31%), se correspondería con la evaluación general de la actitud (favorable o desfavorable) hacia el desarrollo de los procesos de toma de decisiones sobre promoción y titulación, ya que reúne las cualidades valorativas de la misma. El segundo y tercer factores podrían corresponder con la actividad, esto es, las cualidades de las conductas o hechos en el desarrollo de los procesos de toma de decisiones (conflictividad para los implicados en las decisiones, información y certidumbre), mientras el último factor podría reflejar la potencia o intensidad global de los procesos (sencillez), idéntico a la dimensión anterior.

La tercera dimensión, valoración de los criterios de promoción y titulación del centro, está formada por 9 items. Los valores de los parámetros para realizar el análisis factorial son favorables: medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (.77511) y grado de significación del test de esfericidad de Bartlett (.0000). El número de autovalores superiores a la unidad son dos, uno de ellos dominante sobre el otro, y que explican un 51% de la varianza común con las variables (items). Los resultados obtenidos para las cargas factoriales en esta dimensión muestran un factor dominante que podría incluir todas las variables (excepto severos), puesto que todas ellas tienen cargas significativas en el factor principal; no obstante, las estructuras rotadas se llevan otra variable unida a la variable severos en el segundo factor. En el caso del análisis de componentes principales esta segunda variable es completa, mientras que el análisis de máxima verosimilitud incluye profundos. En suma, con la excepción del item severos, cuyo estatus particular ya se comentó en el apartado de correlaciones (tiene correlaciones negativas con muchos items), la estructura subyacente de valoración de los criterios muestra una cierta tendencia a la unidimensionalidad, es decir, a formar un único factor que podría explicar el 40% de la varianza de la dimensión.

La dimensión cuarta, valoración de las decisiones tomadas según los resultados para el sistema, está formada por 6 items. Los valores de los parámetros para realizar el análisis factorial son favorables: medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (.73997) y grado de significación del test de esfericidad de Bartlett (.0000). El número de autovalores superiores a la unidad son dos y explican un 69% de la varianza común con las variables. Los resultados obtenidos para las cargas factoriales en esta dimensión muestran un factor dominante que podría incluir todas las variables (excepto severos), puesto que todas ellas tienen cargas significativas en el factor principal; no obstante, las estructuras rotadas se llevan otra variable (satisfactorio) unida a la variable severos en el segundo factor, y que es la misma tanto en el caso del análisis de componentes principales como en el análisis de máxima verosimilitud. En suma, con la excepción del item severos, cuyo estatus particular ya se comentó en el apartado de correlaciones (tiene

correlaciones negativas con muchos ítems), la estructura subyacente de la dimensión valoración de las decisiones según los resultados para el sistema muestra una cierta tendencia a la unidimensionalidad, es decir, a formar un único factor que podría explicar el 47% de la varianza de la dimensión.

La dimensión quinta, valoración de las decisiones tomadas según los resultados para el alumnado, está formada por 5 ítems. Los valores de los parámetros para realizar el análisis factorial son favorables: medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (.73328) y grado de significación del test de esfericidad de Bartlett (.0000). El número de autovalores superiores a la unidad son dos y explican un 74% de la varianza común con las variables. Los resultados obtenidos para las cargas factoriales en esta dimensión muestran un factor dominante que incluye todas las variables (excepto severos), puesto que todas ellas tienen cargas significativas en el factor principal; esta estructura es la misma tanto en el caso del análisis de componentes principales como en el análisis de máxima verosimilitud. En suma, con la excepción del ítem severos, cuyo estatus particular ya se comentó en el apartado de correlaciones (tiene correlaciones negativas con muchos ítems), la estructura subyacente de la dimensión valoración de las decisiones según los resultados para el sistema muestra una tendencia clara a la unidimensionalidad, es decir, a formar un único factor que podría explicar el 51% de la varianza de la dimensión.

Finalmente, la sexta dimensión, valoración de la participación personal en la toma de decisiones para la promoción y titulación, está formada por 13 ítems. Los valores de los parámetros para realizar el análisis factorial son favorables: medida de adecuación del muestreo Kaiser-Meyer-Olkin (.75346) y grado de significación del test de esfericidad de Bartlett (.0000). El número de autovalores superiores a la unidad son tres, aunque uno de ellos es muy dominante sobre los demás y explican un 60% de la varianza común con las variables. La matriz factorial del análisis de componentes principales muestra que las variables se reparten equitativamente entre los tres factores y los factores obtenidos son prácticamente idénticos en los dos métodos de extracción, con sólo un ítem que cambia de factor entre las dos rotaciones del método de máxima verosimilitud.

Los resultados para las cargas factoriales en la dimensión sexta muestran un primer factor que incluye cuatro variables (enriquecedora, intensa, interesante, motivadora), un segundo factor con otros cuatro ítems (conflictiva, tranquila, fácil, estimulante), y el tercero con cinco variables (útil, positiva, formativa, satisfactoria, relajada).

La estructura factorial de esta dimensión se podría ajustar al modelo general del diferencial semántico (evaluación, actividad y potencia), aunque la asignación de estas etiquetas, en este caso, no sea fácil. El tercer factor, que incluye aspectos de valoración generales, se podría corresponder con la evaluación general de la actitud (favorable o desfavorable) hacia la participación personal en las decisiones sobre promoción y titulación, ya que reúne las cualidades valorativas de la misma. El segundo factor podría corresponder con la actividad, esto es, las cualidades de las conductas o hechos en el desarrollo de los procesos de toma de decisiones (conflictividad, tranquilidad, facilidad, estímulo), mientras el primer factor podría reflejar la potencia o intensidad global de los procesos (enriquecedora, intensa, interesante, motivadora).

## **FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO Y LAS ESCALAS**

Aunque existen distintas formas de medida de la fiabilidad de un cuestionario, la fiabilidad como consistencia interna de los ítems es una de las más habituales, y entre sus diferentes fórmulas

aquí se empleará la denominada alfa de Cronbach. Los resultados obtenidos para este parámetro (tabla 7.10) muestran que la consistencia interna de la escala total es muy buena (.9248).

Por otro lado, los valores del coeficiente alfa para las subescalas resultan difíciles de comparar, ya que cada una de ellas tiene diferente número de ítems, y la fiabilidad depende críticamente del número de ítems, como es bien conocido. Se ha utilizado la fórmula correctora de Spearman-Brown que permite calcular el coeficiente de fiabilidad equivalente para una longitud cualquiera (L), cuando se conoce la fiabilidad (r) de una longitud cualquiera (l), siendo m la razón de las longitudes ( $m = L/l$ ). Los resultados de esta corrección se muestran en la última columna de la tabla 7.10 muestran coeficientes de consistencia para las subescalas del cuestionario todavía mejores que el valor obtenido para la escala total. La subescala con mejor fiabilidad es la valoración de las decisiones tomadas según los resultados para el alumnado, mientras las subescalas con los valores de la fiabilidad más bajos son actuaciones de la junta profesorado y desarrollo de los procesos de toma de decisiones. Sin embargo, estas distinciones son irrelevantes cuantitativamente ya que todas las subescalas tienen valores de la fiabilidad en un estrecho rango numérico muy positivo para todas ellas.

En resumen, la fiabilidad de la escala y de las subescalas del Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación es muy buena en todos los casos, sin que pueda hablarse de diferencias de fiabilidad relevantes entre las subescalas.

Tabla 7.10. Coeficientes de fiabilidad como consistencia interna (alfa de Cronbach) para el Cuestionario de opiniones sobre criterios de promoción y titulación y los distintos aspectos o subescalas del mismo.

ESCALA Y SUBESCALAS	Número de ítems	Alfa de Cronbach	Alfa estandarizada	Corrección Spearman-Brown <sup>1</sup>
ESCALA TOTAL	53	.9248	.9289	.9248
JUNTAS	8	.6971	.6760	.9384
PROCESOS	12	.7687	.7827	.9362
CRITERIOS	9	.7633	.7709	.9500
RESULTADOS SISTEMA	6	.6835	.6928	.9501
RESULTADOS ALUMNO	5	.6617	.6940	.9540
PERSONAL	13	.8293	.8351	.9519

<sup>1</sup> : Fórmula profecía de Spearman-Brown =  $mr / [1 + (m-1)r]$  aplicada como si todas las subescalas tuvieran la misma longitud que la escala completa.

## **CRITERIOS ORDENADOS EN RESPUESTA ABIERTA POR EL PROFESORADO**

La última parte del cuestionario COCPT está diseñada en forma abierta y solicita del profesorado que escriba los criterios de promoción y titulación más relevantes de su centro, por orden de importancia relativa (de mayor a menor importancia). Resulta obvio que una información de este tipo, inevitablemente se convierte en una percepción personal de los criterios de promoción y titulación planificados en cada centro, es decir, la visión y ponderación personal que cada profesor hace de los criterios planificados en cada centro.

En este apartado, se pretende describir las respuestas abiertas, producidas por una muestra de profesorado, como respuesta a la solicitud de escribir los criterios más relevantes de promoción y titulación de su centro, por orden de importancia relativa incluida en el cuestionario. El objetivo de este apartado es doble:

- ! comprobar la coherencia entre los criterios planificados por el centro colectivamente y la percepción individual que tiene el profesorado de esos mismos criterios
- ! verificar la jerarquía otorgada por el profesorado a los distintos criterios.

Las respuestas así obtenidas no han sido emitidas por todo el profesorado, sino por una parte del mismo, que constituye, por tanto, una submuestra de la muestra total encuestada. Sólo la mitad de la muestra, aproximadamente (50 profesores), escribieron algún tipo de respuesta en esta parte del cuestionario, lo cual se puede interpretar como un primer indicador de una falta de arraigo de los criterios de promoción y titulación en el pensamiento del profesorado, y potencialmente, como una distancia excesiva entre planificación y pensamiento, que puede desembocar en un cierto desinterés respecto a los mismos, cuando no en un desconocimiento, e incluso una falta de arraigo y compromiso con los mismos.

Del análisis de la mitad de la muestra que ha producido respuestas en esta parte final del cuestionario también se pueden obtener algunos resultados interesantes. Ahora bien, el análisis de estas respuestas no puede ser globalizado, es decir, un análisis conjunto de todas ellas, ya que las respuestas de cada profesor se refieren, principalmente, a su propio centro docente y a los criterios específicos de ese centro, que son diferentes de otro centro, aunque todos ellos tienen una misma base legal común que podría ser el fundamento para un análisis global. Las respuestas abiertas del profesorado deberían analizarse contextualizadamente, en el marco de los ctp característicos de cada centro, que es lo que les confiere el sentido principal, aunque también, la existencia de un marco normativo general puede permitir valoraciones globales. En consecuencia, después de una valoración global inicial desde la perspectiva de ese marco normativo general, se realizará un análisis contextualizado de las respuestas del profesorado en cada uno de los siete centros a los que pertenece la muestra que responde el COCPT.

En una aproximación general a las características más globales de estas respuestas personales del profesorado, quizá se pueda afirmar que el rasgo más frecuente, con independencia del centro docente al que se refieren, pueda ser la referencia constante a diversos criterios reflejados en las leyes generales reguladoras de las decisiones de promoción y titulación, que ya han sido desarrolladas previamente, tales como el número de áreas evaluadas negativamente, la superación de las capacidades (objetivos) generales de la etapa y de las áreas, y en menor medida, la capacidad de proseguir con aprovechamiento estudios posteriores y la posibilidad de tomar la decisión de no promoción una sola vez a lo largo de los cuatro cursos de la etapa.

La cuestión del número de áreas evaluadas negativamente merece una reflexión especial pues las respuestas de algunos profesores sugieren una comprensión inexacta de este criterio en

relación con el espíritu del mismo, tal como se refleja en las normas. Como es conocido, el sistema de evaluación vigente en las enseñanzas medias emanadas de la Ley General de Educación, anterior a la LOGSE, contemplaba sólo el criterio numérico (número de asignaturas evaluadas negativamente) para determinar la promoción del alumnado. La normativa actual, por oposición a la anterior, establece que en ningún caso los criterios de promoción y titulación deben reducirse a criterios exclusivamente numéricos de áreas evaluadas negativamente. y que, en todos los casos, debe garantizarse la promoción del alumnado con una o dos áreas evaluadas negativamente. Incluso estas prescripciones legales son malinterpretadas cuando se leen expresiones escritas por el profesorado claramente contrarias, tal como la siguiente:

A los alumnos con una o dos áreas suspensas no promocionan automáticamente, sino que debe decidirlo la junta de evaluación A

Cabría pensar que estas afirmaciones son producto de una mala interpretación de tres profesores que las escriben, pero comparando con lo establecido en los criterios del centro al que pertenecen, se puede ver que puede existir una mala interpretación colectiva. En efecto, los criterios de promoción y titulación del centro al que pertenecen estos profesores dicen:

A En el caso de tener una o dos áreas suspensas el procedimiento será valorar globalmente la actitud, la madurez. y la capacidad del alumno para continuar los estudios en el futuro con aprovechamiento. A

El texto anterior evidencia una cierta interpretación deficiente de la normativa vigente sobre criterios de promoción y titulación puesto que impide la promoción automática del alumnado con una o dos áreas pendientes, condicionándola a la decisión de la junta de evaluación (condición que no debería existir, según la normativa).

Otro rasgo destacable de las respuestas del profesorado es que se cita muchas veces el criterio de número de asignaturas evaluadas negativamente, pero de una manera bastante inespecífica y sin ligarlo lógicamente a otros criterios. La típica cita inespecífica suele tener la siguiente forma simple A número de áreas suspensas@ (8 citas), o bien A los alumnos con dos áreas negativas promocionan@ (5 citas). Los problemas más obvios aparecen con las referencias del profesorado a los casos en que el número de materias suspensas es superior a dos, donde el discurso del profesorado no relaciona lógicamente los criterios adicionales creados por el centro (objetivos, actitudes, hábitos, etc.) con el número de materias evaluadas negativamente, dejando constancia, simplemente, de la existencia del criterio adicional. El caso más extremo de esta situación aparece en un centro, donde distintos profesores dan versiones contrarias de un mismo criterio; así tres de ellos se pronuncian diciendo que A no promocionan con tres áreas evaluadas negativamente@, mientras que otro escribe A promocionan con tres áreas evaluadas negativamente@. Los criterios de ese centro establecen que:

A La decisión de la promoción o no de un alumno del primer ciclo al segundo, del tercer curso al cuarto o de aprobar el cuarto, cuando tengan tres o menos áreas/materias con valoración negativa y no haya repetido ningún curso, se decidirá de acuerdo con los siguientes criterios: ... A.

En esta situación, parece claro que los criterios de promoción y titulación planificados por el centro, contrarios a la prescripción normativa de que alumnos con una o dos áreas suspensas deben promocionar, inducen en el profesorado ideas claramente opuestas; para unos profesores tener tres áreas es sinónimo de no promocionar, mientras para otros sí pueden promocionar.

Con independencia de la coherencia entre los criterios de promoción y titulación escritos y las ideas del profesorado, que también es crucial e importante, y que los ejemplos de los párrafos anteriores sugieren que no es exacta, el ejemplo último puede ser paradigmático, en relación a la poca incardinación que una evaluación más integrada y global, operacionalizada a través de los criterios de promoción y titulación decididos en cada centro parece tener en el pensamiento evaluativo del profesorado.

### **Análisis contextualizado de los criterios ordenados por el profesorado**

En esta sección se trata de confrontar los modelos informados en las respuestas abiertas del profesorado con el modelo escrito, planificado formalmente por cada centro. En los párrafos anteriores, algunas citas realizadas coyunturalmente evidencian diferencias importantes entre los criterios de promoción y titulación escritos y la versión que ofrece el profesorado de esos criterios. Para ello, se compararán las respuestas dadas por el profesorado de cada centro en relación con los criterios de promoción y titulación escritos por ese centro.

La muestra de profesorado pertenece a siete centros diferentes, cinco públicos y dos privados, que serán citados genéricamente para preservar el anonimato de su identidad.

Por otro lado, la realización de este análisis requiere la transcripción de los criterios de los centros participantes en la encuesta (que implica traducción desde la lengua catalana de la versión original), para poder realizar las comparaciones propuestas. Estas transcripciones, al mismo tiempo, pueden servir como referencia y muestra del análisis de contenidos realizado anteriormente y de lo que son los criterios de promoción y titulación planificados por los centros ya que la transcripción de todos ellos resulta, obviamente, imposible. En ellos se pueden comprobar, en su literalidad, la mayoría de los detalles observados, sistematizados y comentados en el análisis de contenido presentado anteriormente. Para facilitar estas comprobaciones se destacan mediante tipografía especial, negritas y cursiva, las principales aportaciones originales del centro a los criterios (criterios no contemplados expresamente en la normativa o matizaciones propias de las generalizaciones normativas) y las desviaciones respecto de la normativa.

Finalmente, se describen abreviadamente las respuestas del profesorado como base para las comparaciones con los criterios planificados. Se destaca con tipografía especial (subrayado), aquellos aspectos referidos por el profesorado en sus respuestas que no constan de una manera expresa en el texto de los criterios planificados por el centro y que podría representar, en cierta medida, desviaciones individuales o interpretaciones personales, realizadas por cada persona, respecto a los criterios planificados por el centro.

En este apartado, pues se encontrarán sistemática y correlativamente dos tablas referidas a cada centro. La primera contiene la transcripción literal de los criterios planificados por cada centro y la segunda contiene las respuestas dadas por el profesorado a la jerarquización de los criterios, con los detalles tipográficos citados en los párrafos anteriores.

Tabla 7.11. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

<b>CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 1- Público</b>
---

a.- Los alumnos de Primer Ciclo de ESO aprueban el correspondiente ciclo y pueden promocionar al segundo ciclo si tienen una o dos áreas no aprobadas.

b.- Los alumnos de Segundo Ciclo de ESO aprueban el correspondiente ciclo y pueden promocionar a cuarto si tienen una o dos áreas no aprobadas.

c.- Los alumnos de Cuarto Curso de ESO obtendrán el correspondiente título de Graduado en enseñanza secundaria, que les permite acceder a cualquiera de las modalidades de Bachillerato o a cualquier módulo profesional de nivel II, si aprueban la totalidad de las áreas.

En el caso de tener una o dos áreas suspensas el procedimiento será **valorar globalmente la actitud, la madurez** y la capacidad del alumno para continuar los estudios en el futuro de manera provechosa. Si no se llega a un consenso entre los miembros de la junta de evaluación, después del diálogo pertinente, la decisión sobre la *promoción* del alumno tendrá que ser adoptada por votación con el cuerdo de al menos los dos tercios del equipo de profesorado de la citada junta. Se tendrá que tener en cuenta a la hora de la votación que cada área es un voto, de tal manera que se han de contabilizar dos votos en el caso de un mismo profesor que hace dos áreas.

d.- Los apartados a, b y c quedan condicionados al requisito de promoción por edad, que son los siguientes:

1r. Ciclo: Los alumnos que comiencen el curso con 12 y 13 años podrán repetir 21 de ESO. Después de repetir una vez en segundo curso, el alumno tendrá que promocionar a 31 de ESO. Los alumnos que el año de finalización del primer ciclo cumplen 16 años con evaluación negativa tendrán que promocionar a 31 de ESO. Se procurará que los citados alumnos se incorporen a curso de diversificación curricular.

21 ciclo: los alumnos que comiencen 31 de ESO con 14 y 15 años podrán repetir una vez en tercero o cuarto. Excepcionalmente, el alumno podrá repetir una vez más si la junta de evaluación lo aconseja.

e.- Cuando la evaluación de los alumnos sea negativa recibirán un informe con las medidas de refuerzo adecuadas para cada una de las áreas o materias.

Excepcionalmente, el grupo de profesores asesorados por el Departamento de Orientación del centro, escuchados el alumno y sus padres, podrá adoptar la decisión de continuar *en un ciclo o curso una segunda vez*, al final de un ciclo o curso diferente, cuando se piense que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria. Esta decisión irá acompañada de las oportunas medidas de refuerzo.

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.

Tabla 7.12. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 1 PÚBLICO		
PROFESOR	CRITERIO 1	CRITERIO 2



1	Todo aprobado	<u>1 ó 2 suspensos: la JE valora globalmente</u>
2	1 ó 2 pendientes <u>no</u> promoción automática.	
3	Decisiones tomadas en equipo por la JE	Título obtenible con una pendiente si <u>ha alcanzado objetivos básicos y no ha abandonado la asignatura</u>

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro

Los criterios de promoción y titulación correspondientes al primer centro muestran, como detalles más relevantes, los siguientes:

- ! Como rasgo de originalidad, valora globalmente la actitud y la madurez del alumno.
- ! Como rasgo conflictivo, puede citarse el malentendido que puede provocar referirse a decidir la promoción por votación de la junta de evaluación, en los casos de una o dos áreas pendientes, en un párrafo que, presumiblemente, se refiere a la titulación.
- ! Finalmente, es de destacar también la falta de cita explícita de un criterio normativo, y casi universal en todos los centros: no se citan, como criterio, los objetivos o capacidades generales de la etapa.

Tres profesores emiten su opinión sobre la ordenación de los criterios de promoción y titulación planificados del centro. El primero de ellos sitúa en primera posición tener todas las áreas aprobadas y en segundo lugar refiere la valoración global de la junta de evaluación para promocionar y titulación, coincidiendo con el primer y único criterio citado por el segundo profesor; el tercero, coloca en primer lugar la valoración de la junta de evaluación y en segundo lugar, añade dos criterios que no constan de manera expresa en los criterios de promoción y titulación planificados, como son el no abandonar una asignatura y los objetivos básicos. En el caso de los dos primeros, resulta evidente que el criterio contrario a la normativa de valorar la promoción del alumnado con una o dos áreas negativas, identificado en los criterios de promoción y titulación planificados es operativo y valorado como importante por el profesorado. En el caso del tercero, se añaden criterios que no deberían estar operativos porque no aparecen en los criterios de promoción y titulación planificados.

Las opiniones de los tres profesores del primer centro se desvían significativamente de la versión planificada del centro. Los criterios planificados por el centro son la actitud, la madurez y la capacidad del alumno para continuar los estudios en el futuro con aprovechamiento, y mientras dos de los profesores no citan ninguno de estos, sino sólo que la junta de evaluación debe decidir, el tercero cita la superación de los objetivos básicos y el no abandono del área evaluada negativamente, aspectos que no son contemplados así, explícitamente, en los criterios de promoción y titulación planificados por el centro.

Tabla 7.13. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

<p>CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 2 - Público</p>
Promoción a 21 ciclo

Promocionarán a segundo ciclo todos los/as alumnos/as que hayan cursado todo el primer ciclo, excepto aquellos que a criterio de las *3/4 partes del profesorado* asistentes a la junta de evaluación final no hayan alcanzado los siguientes objetivos:

- 1.- Comprender mensajes apropiados para la edad del alumnado i producirlos sin que los errores interfieran el proceso comunicativo en lengua catalana.
- 2.- Comprender mensajes apropiados para la edad del alumnado i producirlos sin que los errores interfieran el proceso comunicativo en lengua castellana.
- 3.- Alcanzar un cierto grado de agilidad y fluidez en el uso de los diferentes tipos de números en cálculo numérico. Saber resolver problemas sencillos (conocer su estructura y aplicar el tratamiento que proceda para cada tipo) y hacerse pequeños esquemas mentales que les permitan proceder con agilidad lógica e intuitiva.

Promoción de 3<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> curso

- 1.- Promocionarán a cuarto curso todos los/as alumnos/as que hayan sido evaluados/as positivamente en todas las áreas.
- 2.- Se decidirá la promoción a cuarto curso de todos los/as alumnos/as que, aunque hayan sido evaluados/as negativamente en alguna de las áreas, hayan desarrollado, a juicio del equipo, las capacidades que les permitan proseguir con aprovechamiento los estudios del curso superior. Con este fin se seguirá el siguiente procedimiento:
  - A- Promocionarán a cuarto curso los/as alumnos/as que hayan sido evaluados/as negativamente, como máximo en tres materias.
  - B- Los/as alumnos/as que hayan sido evaluados/as negativamente en 4 o más calificaciones; excepcionalmente, podrán promocionar a cuarto curso si *el total de los/as profesores/as* asistentes a la junta de evaluación lo considere así en votación (un voto por áreas o materia).

Obtención del título de Graduado en Educación Secundaria

- 1.- Se propondrán para la expedición del título a los/as alumnos/as que hayan sido evaluados/as positivamente en todas las áreas o materias.
- 2.- Se propondrán para la expedición del título a los/as alumnos/as que, aunque hayan sido evaluados/as negativamente en alguna de las áreas o materias, hayan alcanzado, en términos globales, los objetivos establecidos para la etapa que les permitan proseguir con garantías de aprovechamiento, en alguna de las modalidades de Bachillerato o la Formación Profesional específica de grado medio. Con este fin se seguirá el siguiente procedimiento:
  - A- Se propondrán para la expedición del Título todos los/as alumnos/as que hayan sido evaluados/as negativamente en 2 áreas.
  - B- Los/as alumnos/as que hayan sido evaluados/as negativamente en 3 áreas y tengan una o más calificaciones positivas de sus **hábitos de trabajo**, serán propuestos para la expedición de l título de Graduado.

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.

Tabla 7.14. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 2 PÚBLICO				

PROFESOR	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4
1	3 suspensas y hábitos positivos título	2 suspensas promociona		
2	Algunas suspensas pueden promocionar	3 suspensas y hábitos positivos		
3	Asignaturas aprobadas	Hábitos de trabajo	Conducta	
4	Objetivos alcanzados	Actitud hacia la materia	Hábitos trabajo	Tolerancia cultural
5	Objetivos alcanzados	Hábitos de trabajo		
6	Aprobar todas			

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro

Los criterios de evaluación del centro #2 cubren toda la etapa, aunque tienen diferente carácter en los distintos ciclos. En el primer ciclo, se trata fundamentalmente de una evaluación por objetivos, centrados en tres capacidades generales básicas, que se amplía a las capacidades para proseguir estudios en el curso tercero, y se combinan con aprobar los hábitos de trabajo para la utilización del título. Como principal desviación respecto a la normativa se puede observar la exigencia de mayorías superiores a 2/3 exigida para decidir la promoción, que son 3/4 en el primer ciclo y la unanimidad para promocionar de 3<sup>o</sup> a 4<sup>o</sup> curso.

Seis profesores cumplimentaron el apartado de ordenación personal de criterios cuyas opiniones muestran, globalmente, una cierta coincidencia. Salvo uno de ellos, que sólo cita la calificación positiva en todas las materias, todos ellos aluden a los buenos hábitos de estudio. Como primer criterio, seis seleccionan aprobar las áreas y uno la capacidad para proseguir estudios, mientras como segundo criterio domina la consideración de los hábitos de estudio en cuatro casos. Otros criterios expresados por el profesorado de este centro han sido la buena conducta, la actitud hacia la materia y la tolerancia.

La ordenación de los criterios informados por el profesorado es variable, pero no se puede considerar abiertamente discordante entre profesorado ni respecto a los criterios de promoción y titulación planificados. Con respecto a estos, los rasgos más sorprendentes son las citas de la buena conducta, la actitud hacia la materia y la tolerancia, criterios que no aparecen entre los criterios de promoción y titulación planificados por el centro.

En suma, la coherencia entre ideas del profesorado y criterios de promoción y titulación planificados por el centro es sólo moderadamente buena, contabilizando también algunas divergencias. La concordancia entre profesores no es total, pero tampoco se puede decir que sea discordante, a pesar de que las coincidencias exactas sean escasas.

Tabla 7.15. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 3 Público
31 de ESO a 41 de ESO:
<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Se tienen que aprobar los objetivos 1, 2, 3, 6 y 8 (cuya evaluación se ha decidido para tercero). Se discutirán los casos que sólo les quede un objetivo por alcanzar.</li> <li>ii) Pueden promocionar con dos suspensas. Con tres suspensas (<b>si la media es de aprobado</b>) pasarán siempre que la junta de evaluación lo decida por acuerdo de las dos terceras partes.</li> <li>iii) Promocionan los alumnos que ya han repetido tercero.</li> <li>iv) Promocionan los alumnos que cumplen 17 años el año 1996.</li> </ul>
41 de ESO a Graduado en ES:
<ul style="list-style-type: none"> <li>i) Se tienen que aprobar todos los objetivos. Se discutirán los casos de los alumnos que sólo les quede un objetivo por alcanzar.</li> <li>ii) Se dará el título con dos asignaturas suspensas (como máximo) siempre que <b>la media sea de aprobado</b>. Con tres asignaturas, y en situaciones especiales, la junta de evaluación decidirá (acuerdo de dos tercios)</li> <li>iii) El alumnado que cumple 18 años en 1994 no podrá repetir cuarto, finalizando su escolaridad obligatoria.</li> </ul>

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.

Los criterios de promoción y titulación de este centro #3 están centrados en los objetivos, aunque se añade la condición que la media de las asignaturas sea aprobado. Para la promoción de tercero a cuarto curso se exige superar una parte de los objetivos (1, 2, 3, 6 y 8), mientras que para la titulación se exige tener superados todos los objetivos. Además, se añade como criterio que el promedio de las calificaciones sea aprobado, en el caso de la promoción para el caso de tener tres áreas suspensas, y en el caso de la titulación para el caso de tener un máximo de dos áreas suspensas.

Ocho profesores expresaron su ordenación personal de criterios, observándose un alto grado de coincidencia entre ellos. La coincidencia se basa en que seis de ellos citan la consecución de los objetivos generales, en primer lugar, y el número de áreas aprobadas en segundo lugar, y otro cita estos dos mismos criterios, pero con el orden permutado entre ellos. El octavo profesor cita sólo el carácter individualizado de la evaluación. Otros criterios citados también son el interés, la responsabilidad y la opción de estudios postobligatorios.

Comparando los criterios expresados por el profesorado con los criterios escritos y planificados por el centro se observa un alto nivel de coincidencia con la prioridad dada a la evaluación por objetivos. Como notas discordantes respecto a este esquema, globalmente coherente entre criterios percibidos por el profesorado y criterios planificados, debe señalarse que ningún

profesor se hace eco de la condición que el promedio de las calificaciones sea positiva, mientras que un profesor cita criterios (interés, responsabilidad) que no se encuentran explicitados entre los criterios planificados.

Tabla 7.16. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 3 PÚBLICO					
PROFESOR	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4	CRITERIO 5
1	Alcanzar objetivos	Aprobar áreas	<u>Interés</u>	<u>Responsabilidad</u>	Elección post ESO
2	Alcanzar objetivos	Número de áreas suspensas			
3	Alcanzar objetivos	Número de áreas suspensas			
4		Número de áreas suspensas			
5		Número de áreas suspensas			
6	Alcanzar objetivos				
7	Individualizada				
8	Número de áreas suspensas	Número de objetivos no alcanzados	Posibilidad seguir otros estudios		

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro

En suma, el centro número 3 realiza una planificación de las decisiones de promoción y titulación inequívocamente orientada por los objetivos generales diseñados en el proyecto curricular. Como criterios complementarios se utilizan el número de áreas evaluadas negativamente y, como rasgo más original, la media de las calificaciones. Globalmente, la percepción del profesorado es bastante ajustada a este modelo de evaluación por objetivos. Sin embargo, como rasgos más divergentes respecto a la planificación de centro cabe destacar que ninguno de ellos cita

el criterio del promedio de las calificaciones y que uno de los profesores cita dos aspectos, como el interés y la responsabilidad, que no aparecen en los criterios planificados.

Los criterios de promoción y titulación planificados por el centro número 4 (privado) se pueden considerar descompensados, pues mientras las situaciones y condiciones para obtener la titulación de la etapa aparecen claramente delineadas, añadiendo algunos criterios originales como maduración, asistencia y regular y ausencia de abandonos, el diseño de los criterios de promoción se mantiene prácticamente bajo mínimos, en el sentido que no establecen nada original que no esté ya contemplado en la normativa y, por el contrario, dejan de contemplar el caso de alumnos con más de dos áreas suspensas que no hayan repetido (por omisión se entiende que se aplica la drástica medida de no promocionar), y además contravienen la normativa cuando establecen, para los alumnos con más de dos áreas suspensas que ya hayan repetido algún curso, (debido a una repetición máximo por etapa, su promoción debería ser automática), la condición adicional de que lo decida el equipo evaluador.

Seis profesores expresaron su opinión con un esquema coincidente entre ellos. El primer criterio en todos los casos excepto uno son los objetivos mínimos y el segundo tener actitudes positivas. El único profesor que no coloca los objetivos en primer lugar sitúa las capacidades personales, y cita además como criterios los hábitos de estudio (citados en tercer lugar también por otro profesor), tener criterio propio, ser capaz de buscar información por sí mismos y formular hipótesis. Parece claro el patrón objetivos mínimos y actitudes positivas informado por el profesorado para este centro.

En suma, la percepción de la submuestra de profesorado sobre los criterios de promoción y titulación planificados parece bastante coherente entre el profesorado y cuando se compara con los criterios de promoción y titulación planificados. El profesorado destaca, casi unánimemente, los objetivos generales y las actitudes positivas como las bases de las decisiones. No obstante, en el tema de las actitudes, término que no aparece explícitamente en el texto de los criterios de promoción y titulación planificados, se suscita el asunto ya comentado anteriormente de la vaguedad e imprecisión con que es usado el concepto de actitud por el profesorado. Las consecuencias de este uso se sitúan en dos niveles, la conceptualización propiamente dicha y el objeto de la actitud a que se refieren. En el caso de la conceptualización, ya se ha dicho que este concepto no aparece en el texto de los criterios de promoción y titulación planificados, y por tanto, en buena lógica, el hecho que aparezca en la percepción del profesorado suscita inmediatamente la cuestión de la conceptualización de las actitudes por el profesorado, esto es, ¿qué entiende el profesorado por actitud? La respuesta a esta cuestión y a la cuestión más específica del objeto de actitud (¿a qué objeto se refiere la actitud?) al que se puede referir el profesorado con el término actitud, pueden estar unidas, pensando que la respuesta del profesorado y los criterios de promoción y titulación planificados, aunque no sean exactamente coincidentes, tampoco serán abruptamente divergentes. Ya se ha dicho que, usualmente, el profesorado tiene una idea de sentido común sobre el significado de las actitudes en educación, tal como interés y conducta positiva hacia el estudio, muy ligadas a los requerimientos explicitados en los criterios de promoción y titulación planificados de asistencia y no abandono.

Tabla 7.17. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

<b>CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 4 Privado</b>
I. Criterios de promoción de 21 a 31 y de 31 a 41 de ESO:

promocionarán los y las alumnas que cumplan alguno de los siguientes requisitos:

1. Alumnos/as con toda las materias aprobadas.
2. Alumnos/as con una o dos calificadas negativamente. Podrán promocionar con las oportunas medidas complementarias.
3. Alumnos/as evaluados negativamente en más de dos áreas, que ya hayan repetido algún curso *y siempre que* el equipo evaluador del curso, asesorado por el Departamento de Orientación, decida que han adquirido las capacidades suficientes.

#### Observación importante

Se consideran condiciones indispensables, tanto en el procedimiento de evaluación de los alumnos/as como en la aplicación de los criterios de promoción anteriores, las siguientes:

1. Haber **asistido regularmente a clase**.
2. **No haber abandonado**, en cuanto a asistencia o pasividad, deliberadamente ninguna materia.

## II. CRITERIOS PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Obtendrán el título de *Graduado Escolar*:

1. Los alumnos/as con toda las materias aprobadas.
2. Los alumnos/as con una asignatura suspendida.
3. Los alumnos/as que sean calificados negativamente en dos áreas pero que a juicio de los profesores cumplan los siguientes requisitos:
  - a) Que hayan alcanzado de forma satisfactoria las capacidades que les permitan proseguir sus estudios con garantía de aprovechamiento en laguna de las modalidades Bachillerato y/o en la Formación específica de Grado Medio.
  - b) Que hayan conseguido una **maduración** suficiente a nivel personal y se considere que la obtención del Graduado sea un factor fundamental para su progreso.
  - c) Que hayan **asistido de forma regular** a las clases y actividades escolares.
  - d) Que **no hayan abandonado deliberadamente** una o más asignaturas, en cuanto a asistencia o pasividad.

Estos dos últimos requisitos (c y d) se consideran imprescindibles.

La decisión de obtener el Graduado Escolar será tomada por el conjunto de profesores.

Los alumnos que no estén en condiciones de obtener el título de Graduado Escolar y estén en edad para ello, tendrán la posibilidad de repetir 41 de ESO.

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.

Tabla 7.18. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 4 PRIVADO					
PROFESO	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4	CRITERIO 5

R					
1	Alcanzar objetivos	Actitud positiva			
2	Alcanzar objetivos	Actitud positiva	Posibilidad seguir otros estudios		
3	Alcanzar objetivos	Actitud positiva			
4	Alcanzar objetivos	Actitud positiva			
5	Capacidades personales	Criterio propio y sentido crítico	Hábitos de trabajo	Alcanzar objetivos	Búsqueda de información y formular hipótesis
6	Alcanzar objetivos	Actitud positiva			

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro

Desde una perspectiva conciliadora, la frecuente referencia del profesorado a las actitudes se podría entender referida a estos dos elementos citados en los criterios de promoción y titulación. Desde una perspectiva más exigente, evidentemente, la referencia a las actitudes se podría también interpretar como un criterio implícito usado de hecho por el profesorado de manera divergente respecto a los criterios de promoción y titulación planificados, que no contienen formulaciones explícitas sobre su conceptualización. Esta última interpretación levanta el tema de la tensión dialéctica entre currículo explícito y currículo oculto, siempre presente en educación, como una parte específica del más amplio tema de la cultura de las organizaciones, que suele amparar las prácticas rutinarias sin mayor justificación ni explicitación.

Finalmente, el caso del quinto profesor se puede considerar paradigmático de la última situación comentada (divergencia), ya que casi todos los criterios explicitados por esta persona están fuera de las especificaciones contenidas en los criterios de promoción y titulación planificados por el centro.

En el caso de los criterios de promoción y titulación planificados en el centro # 5 cabe notar dos cuestiones principales. En primer lugar, se introduce como criterio la formulación de *Acualquier consideración* (punto 9), que prácticamente deja abierta la decisión de promoción a cualesquiera consideraciones que se quieran introducir. Este criterio parece abrir la caja de Pandora de una cierta arbitrariedad en la toma de decisiones, ya que según esta especificación, en la práctica, cualquier consideración es susceptible de tenerse en cuenta a efectos de una decisión favorable a la promoción.

En segundo lugar, cuando se refieren a la repetición excepcional por segunda vez, la redacción del criterio contempla la posibilidad de utilizar la segunda repetición excepcional en cualquier momento de la etapa, aún cuando la normativa la limita al caso del último curso y sólo



con vistas a la posible obtención del título de Graduado. Globalmente, los criterios de promoción y titulación planificados por este centro son muy abiertos, ya que aparte del criterio ya comentado de cualquier consideración, se introducen una serie de criterios originales, tales como la opinión de los padres y el alumno, la conducta del alumno, la repercusión para su integración, que siendo respetables, parecen mucho más alejados de los objetivos académicos de la escuela. El conjunto de criterios de este centro es uno de los más largos, aunque la estructura lógica aparece bastante difuminada, que puede traducirse en una mayor dificultad para su comprensión, operatividad y correcta aplicación. Finalmente, cabe resaltar la referencia al criterio solidez de los aprendizajes, que puede estar relacionado con lo que en la jerga técnica psicopedagógica se ha convenido en denominar aprendizajes significativos.

En el centro #5 se alcanza el número máximo de profesores que expresaron su opinión personal sobre la importancia de los criterios de promoción y titulación (trece). También este centro es el que muestra una mayor dispersión en los criterios citados y, por tanto, una menor coincidencia entre el profesorado del centro, al mismo tiempo que ofrece la mayor cantidad de criterios citados.

En otro nivel, ya se ha citado previamente el nivel incongruencia observada en la expresión por parte del profesorado en relación a la promoción o no con tres áreas suspensas; un profesor afirma que con tres asignaturas suspensas se puede promocionar (como criterio más importante), contradiciendo la expresión de otros tres colegas (no se puede promocionar con tres áreas suspensas).

En conjunto, la dispersión de los criterios citados es tan amplia que no se puede percibir ni siquiera la tendencia a un patrón compartido, a pesar que el profesorado de este centro cita mucho más criterios por persona que ninguno de los otros. Una muestra de la dispersión de criterios es que el criterio más citado es el de los objetivos generales con una frecuencia de sólo tres repeticiones. Entre los criterios citados figuran algunos comunes con el resto del profesorado, tales como el progreso en el aprendizaje, la capacidad, la madurez, las actitudes positivas y de respeto, la integración, el número de áreas suspensas, la autonomía personal. Pero también aparecen otros absolutamente novedosos tales como la opinión de los padres y el alumnado, las circunstancias personales y familiares, los cursos repetidos anteriormente, la conciencia del significado de la promoción y los intereses del alumnado.

Además se percibe un cierto confucionismo entre lo que pueden considerarse estrictamente criterios de promoción y titulación aplicables al alumnado y principios o recursos generales de la evaluación, que el profesorado de este centro cita con mayor frecuencia que los demás. Por ejemplo, cita en cuarto lugar que Ala repetición es una oportunidad de conseguir una mayor solidez en los aprendizajes básicos@, y en quinto y sexto lugar los cursos de adaptación curricular y de garantía social. En esta misma línea de confusión un profesor cita en segundo lugar Aimposibilidad de repetir un mismo nivel o curso@, y en quinto lugar, Aimposibilidad de repetir dos veces el mismo ciclo@, criterios ambos no coincidentes y que hacen patentes los potenciales malos entendidos del profesorado en este tema.

Tabla 7.19. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 5 Privado
I. Momento en el que se decide. Final del primer ciclo, del tercero y cuarto curso.
II. Procedimiento para la toma de decisiones.

1. Con excepción de lo que se dice en el punto siguiente, ningún alumno que tenga una valoración negativa en tres o más áreas/materias del curso que se está evaluando y no haya repetido ningún curso promocionará en ningún caso del primer ciclo al segundo, de tercero a cuarto o aprobará el cuarto curso.
2. La decisión de la promoción o no de un alumno del primer ciclo al segundo, del tercer curso al cuarto o de *aprobar el cuarto*, cuando tengan tres o menos áreas/materias con valoración negativa y no haya repetido ningún curso, se decidirá de acuerdo con los siguientes criterios:
3. Valoración del progreso en cada una de las áreas/materias.
4. La oportunidad de repetición para conseguir una mayor **solidez en los aprendizajes básicos**.
5. La conveniencia de separar al alumno de su grupo con las **repercusiones** que eso puede tener, positivas o negativas, según la integración del alumno en su grupo, su carácter, etc.
6. La **conducta del alumno y la influencia** que pudiera tener esta en un grupo nuevo de alumnos más jóvenes o en su propio grupo.
7. La **opinión del alumno y sus padres o tutores legales**, que serán informados y escuchados previamente a las resoluciones que se tomen.
8. La consulta al Departamento de Orientación en caso necesario.
9. **Cualquier consideración** que resulte oportuna.
10. Un alumno podrá aprobar el cuarto curso y, por tanto, obtener el título correspondiente, cuando, sin ser evaluado positivamente en todas las áreas/materias, el conjunto de profesores considere que ha conseguido las capacidades suficientes para continuar sus estudios con garantías de aprovechamiento.
11. Si el alumno ya ha repetido un año al final del primer ciclo o ha repetido el tercer curso y no ha conseguido una valoración positiva en alguna de las áreas/materias - no ha conseguido los objetivos previstos -, promocionará automáticamente al ciclo o curso siguiente, ya que la decisión de que un alumno quede un año más en un curso o ciclo sólo se podrá decidir una vez al finalizar el primer ciclo o alguno de los cursos del segundo ciclo.
12. Es competencia del profesor de las áreas/materias no aprobadas determinar las medidas complementarias o adaptaciones curriculares necesarias para conseguir los objetivos, y del profesor de las áreas/materias respectivas en el curso siguiente su aplicación y seguimiento.
13. En el caso de las materias optativas se han establecido las condiciones oportunas.
14. Excepcionalmente, el conjunto de profesores, asesorados por el Departamento de Orientación, y una vez escuchados el alumno y su padres, *podrá adoptar la decisión de permanencia en un curso o ciclo una segunda vez, al final de un ciclo o curso distintos*, cuando se crea que el alumno tiene posibilidades de obtener el título de Graduado. Esta decisión irá acompañada de las medidas complementarias de adaptación curricular.
15. En el caso de aquellos alumnos que no consigan los objetivos de un curso o ciclo y tenga más de 16 años, el equipo de profesores junto con el DO, escuchados el alumno/a y los padres, y con el informe de la Inspección, podrán establecer un programa de diversificación curricular encaminado a que el alumno pueda conseguir los objetivos generales propios de la etapa.

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.

Tabla 7.20. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 5 PRIVADO					
PROFESO	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4	CRITERIO 5

R					
1	Progreso en áreas	Opinión del alumno y padres	Repetir para consolidar aprendizajes		
2	<u>3 suspensos repiten</u>				
3	Promocionan con tres suspensos	Conceptos, procedim. y actitudes	Curso adaptación curricular	Programa de integración	
4	Número de insuficientes	Cursos repetidos	Edad del alumno	Madurez	Adaptación al grupo
5	Alcanzar objetivos	Madurez	Conciencia promoción	Capacidades personales	Autonomía personal
6	Comprende asignaturas	Procedimtos	Actitud positiva		
7	Atención a repetidores				
8	Favorecer intereses alumnado				
9	Cuantitativos y cualitativos	No repetir un mismo curso	<u>3 suspensos repiten</u>	Garantía Social	
10	Actitud positiva	Procedimientos	Alcanzar objetivos	Circunstancias	
11	<u>3 suspensos repiten</u>				
12	Interés	Actitud positiva	Conocimientos	Uso terminología	

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro

En suma, la percepción del profesorado sobre los criterios muestra quizá la mayor variabilidad de todos los centros, pues aunque un gran número de profesores ha dado su respuesta, la coincidencia o coherencia interna entre ellos no es el rasgo más evidente de las respuestas obtenidas. Además, también es frecuente la aparición de criterios divergentes con los criterios de promoción y titulación planificados por el centro, destacando la propuesta de dos personas de repetición con tres áreas suspensas, criterio que no figura escrito de esta manera. Otros criterios divergentes repetidos se refieren a procedimientos y actitudes (sobre las que podría comentarse algo similar a lo ya dicho respecto al centro anterior) así como otros más aislados como la

exigencia de una conciencia de lo que significa promocionar, autonomía personal, favorecer los intereses del alumnado, las circunstancias o el uso de la terminología adecuada.

El centro #5, cuyos criterios de promoción y titulación planificados son largos y complejos, puede servir como ejemplo del tipo de falta de coherencia entre lo planificado o acordado por el centro y la interiorización o aplicación que el profesorado hace de esos acuerdos. A partir de estos resultados, la necesidad de trabajo en común para mejorar la toma de decisiones en estos temas resulta obvia, porque no cabe ninguna duda que, cuando las divergencias que se evidencian, en un análisis tan suave como el que aquí se expone, son tan evidentes, las decisiones que se tomen y los procesos desarrollados para su adopción pueden ser más difíciles y penosos.

Los criterios de promoción y titulación planificados del centro #6 se refieren a toda la etapa (primer y segundo ciclos) de una manera concisa y bastante estructurada, aunque la última parte, referida a la titulación de la ESO resulta farragosa de entender y aplicar. Como criterios originales se reflejan los hábitos de estudio y de trabajo manual e intelectual, actitud responsable y positiva, tanto en relación al estudio como a la participación en las actividades del centro, la madurez, la falta de asistencia a clase y las actitudes negativas.

Siete profesores de este centro manifestaron su opinión sobre los criterios de promoción y titulación que resultan bastante coherentes con los criterios de promoción y titulación escritos. Cuatro de ellos resaltan la importancia dada a los objetivos y capacidades generales y dos de ellos explicitan la promoción del alumnado con dos materias suspensas, de modo que en este centro ni los criterios de promoción y titulación planificados ni las ideas del profesorado explicitadas se contradicen entre sí, ni contradicen la normativa. Dos profesores citan los hábitos de estudio y cuatro de ellos las actitudes de responsabilidad, y dos de estos, añaden también el rechazo de un área como factor negativo contrario a la promoción. Sin embargo, se observan algunas desviaciones terminológicas cuando los profesores citan los criterios complementarios que la junta de evaluación debe utilizar para decidir los casos con áreas negativas; en un caso se citan las actitudes de respeto, en otro la actitud responsable y en otro, el rechazo al área expresa por dos profesores como absentismo escolar.

La percepción del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación planificados no resulta incoherente con ellos, pues no existen criterios informados por el profesorado que no estén entre los criterios de promoción y titulación planificados. Sin embargo, como en algunos de los casos anteriores, la coherencia interna del profesorado no es adecuada. Sólo la información de los dos últimos profesores resulta idéntica entre sí, mientras que el resto de los compañeros no coinciden con ellos, ni entre sí, por ejemplo, ni en el criterio más importante, ya que cada uno señala un criterio diferente. Por tanto, la conclusión explicitada en el centro anterior, vuelve a emerger aquí: es necesario un trabajo de una mayor coordinación de la percepción de los criterios por el profesorado, para mejorar su aplicación y las decisiones tomadas como consecuencia.

Tabla 7.21. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 6 Público
Primer ciclo. De 11 a 21. Según el BOE de 4/6/93, promociona todo el alumnado.
Primer ciclo. De 21 a 31. Promocionarán todos los alumnos evaluados positivamente en todas las áreas y aquellos evaluados negativamente en una o dos. En relación a los alumnos con más de dos asignaturas suspensa será la junta de evaluación

quien tendrá potestad de decidir, siempre con el acuerdo de 2/3 del profesorado, si conviene o no que promocionen, basándose en los siguientes criterios:

- 1.- Promocionarán los/las alumnos/as que hayan adquirido **hábitos de estudio y de trabajo manual e intelectual** correspondientes al nivel que ha estado cursando y que hayan demostrado una **actitud responsable y positiva**, tanto en relación al estudio como a la **participación** en las actividades del centro, tanto individuales como de grupo, que garantizará la madurez y la posibilidad de progreso en el segundo ciclo.
- 2.- En ningún caso promocionará un/a alumno/a que tenga más de dos asignaturas suspensas y por alguna de ellas haya mostrado un rechazo manifiesto, bien por **falta de asistencia** a clase o por haber adoptado **actitudes negativas**.
- 3.- Sólo puede repetirse una vez en segundo curso del primer ciclo.

Segundo ciclo. De 31 a 41 de ESO. Se promocionará con todas las asignaturas aprobadas o con una o dos suspensas. Con más de dos asignaturas evaluadas negativamente, si el alumno ha repetido el primer ciclo, tendrá que promocionar. Si tiene más de dos áreas suspensas y no ha repetido ningún curso todavía en secundaria, será la junta de evaluación quien tendrá potestad de decidir, siempre con el acuerdo de 2/3 del profesorado, si conviene o no que promocionen al curso siguiente, basándose en los criterios establecidos para este caso en el primer ciclo. Cabe recordar que las asignaturas suspensas en el primer ciclo, si es que no se recuperan mediante el correspondiente seguimiento en tercero, se acumularán a las áreas suspendidas en este curso.

De 41 de ESO a la educación postobligatoria. Promocionaran los alumnos evaluados positivamente en todas las asignaturas y aquellos con una o dos suspensas. Para evaluar el grado de madurez y las posibilidades de aprovechamiento en enseñanzas posteriores en alumnos con más de dos asignaturas evaluadas negativamente se tendrá en cuenta:

- 1.- El grado de consecución de los objetivos generales y de las capacidades para la etapa. En caso que sea adoptada la opción de promocionar, el equipo educativo mostrará que aprendizajes posteriores ofrecen más posibilidades de éxito.

Obtención del título Graduado en Educación Secundaria.  
En la ESO esta titulación se consigue cuando se alcanzan las capacidades generales propias de la etapa. Debe recordarse que estas capacidades se pueden alcanzar desde diferentes materias y, por eso, tiene sentido que un/a alumno/a obtenga la titulación aunque no haya aprobado todas las áreas. En caso que un/a alumno/a haya repetido un curso y no haya alcanzado las capacidades generales de la etapa, el equipo educativo le ofrecerá las siguientes posibilidades: Programa de diversificación curricular. La duración será de un año. Programa de Garantía Social. Acceso a un ciclo formativo por medio de prueba de nivel si tiene 17 años cumplidos. Otras posibilidades de formación.

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.

Tabla 7.22. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 6 PÚBLICO				
PROFESOR	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4
1	Respeto	Hábitos de trabajo		
2	Título con una suspena			
3	Número de suspensos			
4	Alcanzar objetivos	dos áreas suspensas		
5	Hábitos estudio y participación	Alcanzar objetivos	Aprovechar estudios post.	Número de suspensos
6	Responsable	Alcanzar objetivos	Absentismo	
7	Responsable	Alcanzar objetivos	Absentismo	

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro.

En suma, la coherencia con la normativa y entre criterios de promoción y titulación planificados y expresados por el profesorado es patente en este centro. Sin embargo, no existe unanimidad en cuanto al orden de importancia de estos criterios para los distintos profesores, pues uno de ellos cita el respeto y los hábitos de estudio, dos citan en primer lugar el número de áreas suspensas otro los objetivos y capacidades generales y tres de ellos citan la actitud responsable.

Entre los criterios planificados por el centro #7, además de recitar algunos presentes en la normativa general (promoción obligatoria con dos áreas suspensas, haber repetido anteriormente), se propone para la promoción, en el caso de tener tres materias suspensas, superar tres de los cuatro bloques de objetivos, y para la titulación, en el caso de tener dos materias suspensas, superar los cuatro bloques de objetivos. Se trata pues, de un sistema basado, fundamentalmente, en la evaluación por objetivos estructurados en bloques, y donde la superación se define como evaluación positiva de los objetivos, al menos, en 2/3 de las materias.

El modelo de criterios de promoción y titulación planificados de este centro es excepcionalmente conciso, muy ceñido a lo establecido en la normativa, y referido al ciclo superior, porque se trata de un instituto que sólo tenía ciclo superior de ESO y estaba iniciando la implantación anticipada. Prácticamente, el único caso que se contempla, más allá de lo estrictamente normativo, corresponde a la situación de tres áreas suspensas y tres bloques de objetivos generales superados.

En este centro, ocho profesores expresaron su esquema ideal de ordenación para los criterios de promoción y titulación. Cinco de ellos citan los objetivos generales en primer lugar, y en algún caso, se cita como criterio único. También se citan las exigencias legales, en general, o la obligación de promocionar el alumnado que tenga sólo dos áreas suspensas. Referencias singulares reciben el abandono de asignaturas como impedimento para la titulación, el número de asignaturas suspensas, la evaluación personalizada y orientadora, las actitudes positivas y la segunda repetición excepcional en el último curso de la etapa.

Con un modelo tan claro y simple, sería de esperar que la percepción del profesorado fuera más ajustada y menos incoherente que lo encontrado en otros centros, y en líneas generales, esto es lo que reflejan los ocho profesores que han respondido. Alcanzar los objetivos y el número de áreas suspendidas aparecen bajo diversas redacciones en todos los casos, salvo en uno, que sólo refleja criterios tan amplios y generales como el carácter personalizado y la función orientadora de la evaluación. Por tanto, la percepción del profesorado es globalmente coherente con los criterios de promoción y titulación planificados, pero el nivel de coherencia no muestra mucha precisión; por ejemplo, ningún profesor refleja con exactitud el único caso que va más allá de lo establecido en la normativa (tres áreas suspensas y tres bloques de objetivos generales superados), y el que más se aproxima (el profesor número ocho) propone como primer criterio, literalmente, *APromocionan si tienen 3 asignaturas suspensas pero el bloque de actitudes aprobado*. La coherencia interna, entre profesores, a pesar de partir de un modelo de criterios de promoción y titulación planificados relativamente simple, tampoco se puede decir que sea significativa, pues excepto los dos primeros profesores, que coinciden exactamente tanto el los dos criterios que citan como en el orden que los citan, el resto no muestran coincidencias apreciables.

En conjunto, el profesorado refrenda la estructura de objetivos planificada, ya que la mayoría cita la evaluación por objetivos. Entre los que no la citan, no se puede decir que existan desviaciones importantes, ya que se limitan a repetir criterios establecidos en la normativa general sobre evaluación (personalizada, orientadora, consenso, excepcionalidad). El único caso en que realmente se introduce un criterio nuevo y no planificado es cuando se cita la condición de no abandonar una asignatura para tener acceso a la titulación de final de etapa.

Tabla 7.23. Transcripción literal de los criterios de promoción y titulación planificados.

CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN PLANIFICADOS - Centro # 7 Público
<p>1. Introducción De acuerdo con la Orden de 30/10/1992 (BOE 11/11/92) y la resolución de 28/5/1993 (BOE 4/6/94), la decisión sobre la promoción y titulación en ESO es competencia de la junta de profesores, la cual ha de seguir el procedimiento establecido en el proyecto curricular.</p>
<p>1. Promoción de 31 a 41: Promocionarán de 31 a 41 aquellos alumnos que: Tengan como máximo dos materias suspensas. Tres materias suspensas y superados tres de los cuatro bloques de objetivos generales. Por ley no puedan repetir curso. En caso que no haya consenso, tal como dice la ley, siempre que haya acuerdo favorable de, al menos, 2/3 de la junta de evaluación.</p>

3. Titulación en 41. Obtendrán la titulación de ESO aquellos alumnos que:  
Tengan como máximo una materia suspensa, entre 31 y 41.  
Tengan dos materias suspensas, entre 31 y 41 y superados todos los bloques de objetivos generales de la etapa.  
En casos muy excepcionales, y a propuesta del tutor, previo informe de la jefatura de estudios y/o del departamento de orientación, si la junta de evaluación lo considera conveniente.

**NOTAS.**

La repetición de curso de alumnos a partir de los 16 años se ha de contemplar dando opción a que puedan conseguir la titulación de secundaria; por eso, en algunos casos sería aconsejable repetir 41 en lugar de 31.

Un bloque de objetivos generales se considera superado cuando lo sea en, al menos, 2/3 de las materias.

**Negrita:** criterios originales que añaden algo a lo explicitado en la normativa.

*Cursiva:* errores o imprecisiones respecto a la normativa.



Tabla 7.24. Jerarquización de los criterios del centro realizada por el profesorado en respuesta abierta.

PROFESORADO DEL CENTRO # 7 PÚBLICO				
PROFESOR	CRITERIO 1	CRITERIO 2	CRITERIO 3	CRITERIO 4
1	Alcanzar objetivos	dos áreas suspensas		
2	Alcanzar objetivos	dos áreas suspensas		
3	Alcanzar objetivos			
4	Orientativa	Personalizada		
5	2 ó 3 suspensas (excepcional)	No abandonar la asignatura		
6	Normativa	N1 suspensos	Alcanzar objetivos	Consenso junta evaluación
7	Alcanzar objetivos	Aprobar áreas		
8	3 suspensos y actitudes positivas	Repetición excepcional en 41		

Subrayado: criterios no reflejados en el texto del centro

## Los comentarios y observaciones del profesorado

Al final del COCPT se ofrecía un espacio abierto para que el profesorado pudiera reflejar comentarios y observaciones de tipo personal, sin que el texto del cuestionario hiciera ninguna invitación especial a completar la misma. Por tanto, se trata de comentarios no forzados ni dirigidos por el investigador, de modo que el contenido de los mismos se espera que refleje, simplemente, algunas preocupaciones que están en el pensamiento del profesorado y que aparecen espontáneamente cuando se dispone del espacio para ello. Los comentarios expresados en este apartado tienen, simplemente, el valor de proporcionar pistas sobre la inquietudes del profesorado, no ya, exclusivamente, sobre el tema concreto de los criterios de promoción y titulación en la ESO, sino sobre aspectos generales de la educación y la reforma educativa. No tienen, pues, un valor estrictamente representativo, pero sí tienen un valor testimonial y cualitativo respecto a los temas iniciados en ellos.

Un total de once profesores de la muestra (11%) hicieron uso del apartado de comentarios, escribiendo algunas ideas que se encuentran transcritas en la tabla 7.25, correspondiendo cada fila al comentario de un profesor diferente.

En conjunto, los comentarios explicitados sugieren algunas de las preocupaciones fundamentales del profesorado en relación con la reforma del sistema educativo y se hace difícil resumirlas, ya que en ellos se encuentran desde afirmaciones categóricas, hasta expresión de sentimientos, pasando por propuestas concretas de actuación. Tal vez una breve consideración de cada una de ellas, pueda ayudar a centrar más el pensamiento del profesorado sobre esta cuestión.

En primer lugar aparece una idea crítica muy extendida sobre la reforma, cual es el descenso de nivel académico que se produce por efecto de la mayor diversidad del alumnado, el aligeramiento de los programas y de la exigencia académica en la enseñanza obligatoria, como consecuencia del sistema de promoción cuasi-obligatoria. Esta idea aparece en las referencias 1, 2 y 9, aunque no se expresa con ninguna virulencia, pero sí con firmeza.

Tal vez en esa misma línea reivindicativa se podrían contemplar las propuestas realizadas por dos profesores diferentes para reimplantar los exámenes de septiembre en la ESO, como medida de recuperación extraordinaria del alumnado (4 y 7). Como es conocido, el sistema anterior a la LOGSE contemplaba un final del proceso de evaluación continua escolar con las calificaciones definitivas de junio, y para recuperar las calificaciones negativas, una convocatoria extraordinaria en el mes de septiembre. Existen importantes razones, tanto de coherencia pedagógica de la evaluación como de simple organización escolar, para la supresión de los exámenes de septiembre en el marco de una enseñanza comprensiva, básica y obligatoria, por lo que estos comentarios parecen más teñidos de nostalgia que llenos de contenidos razonables para su reivindicación.

Otro grupo de comentarios se dirigen directamente a la preocupación del profesorado por el problema de la bolsa de alumnado con dificultades graves de aprendizaje (comentarios 8 y 9), con tintes aparentemente bastante pesimistas y que revelan una sensación de impotencia para solucionar este problema. En esta misma línea parece bastante original el comentario 5 que reclama soluciones para los alumnos que promocionan, aunque la brevedad del comentario no permite conocer si esta demanda debe entenderse en el mismo sentido que las dos anteriores (para el alumnado que promociona con graves problemas), o en sentido opuesto, para el alumnado que promociona sin problemas graves. Existe una conciencia creciente en el profesorado de secundaria de estar dedicando una gran parte de su esfuerzo y atención profesionales a la minoría de estudiantes fracasados, que sin duda lo merecen y necesitan más que nadie, y tal vez mucho más, pero que en

muchos casos es poco gratificante por la escasa motivación o interés de este alumnado, y la muy pequeña parte de ese esfuerzo profesional diario, que como contrapartida se dedica a una gran mayoría de estudiantes, que estarían en condiciones de rentabilizar mejor el esfuerzo del profesorado, y que puede que no estén alcanzando el nivel máximo de desarrollo personal que podrían ser capaces de conseguir por esta dedicación exigua. El tema no es baladí, pues apunta al núcleo de la discusión sobre las estrategias que pueden resultar más adecuadas para la atención a la diversidad.

Sólo existe un comentario específicamente dedicado a los criterios de promoción y titulación que afirma la necesidad de fomentar el consenso y una profunda información del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación como elementos básicos para facilitar la toma de decisiones. Obviamente, este comentario merece el respaldo y apoyo más absoluto, y en las conclusiones de este trabajo tendremos ocasión de desarrollar más esta idea, a la vista de los resultados que se han obtenido.

El comentario 10 sugiere una desconfianza sobre los métodos de investigación mediante encuestas de opinión en educación y es indicador de un estado de opinión que cobra cada vez más cuerpo entre el profesorado. Tal vez, el excesivo bombardeo de encuestas oficiales, fundamentalmente dedicadas a evaluar distintos aspectos de la implantación anticipada de la reforma educativa, realizado en los últimos años sobre el profesorado estén creando una sensación de desconfianza, pues en la mayoría de los casos el profesorado no recibe, como realimentación, ninguna información sobre los resultados obtenidos con los datos que se les han solicitado y que han contribuido a crear. Desde la perspectiva metodológica, esto plantea serios interrogantes sobre la fiabilidad de las macroencuestas realizadas sin un contacto directo con las personas que responden.

Finalmente, los dos últimos comentarios expresan sensaciones dispares; por un lado, la expresión sincera de un profesor novato (comentario 6, 25 años) que expresa su inexperiencia como sentimiento de duda sobre sus propias opiniones o posiciones. Por otro lado, el último comentario, que recurre enigmáticamente a un heurístico (el bosque no permite ver los árboles) para sugerir algo no muy claro; tal vez quiera sugerir la simple idea que la reforma educativa está haciendo demasiado compleja la tarea del profesorado, reclamando muchas competencias y tareas diferentes del mismo, cuyo excesivo número y pormenorización tal vez impiden un desarrollo más racional o simplificado. No obstante, esto no deja de ser sólo una especulación sobre un comentario muy vago, recurriendo a una idea cada vez más extendida entre el profesorado: la excesiva complicación de la tarea docente que supone la reforma educativa.

Tabla 7.25. Comentarios abiertos del profesorado.

1. La base de la reforma es ideológica: formar y bajar el nivel medio.
2. Los criterios son poco severos porque el marco dado por el Ministerio es poco severo.
3. El consenso y divulgar los criterios son fundamentales para facilitar las decisiones.
4. Debería haber exámenes extraordinarios en septiembre.
5. Deberían darse soluciones a los alumnos que promocionan.
6. Mi pequeña experiencia docente, no sé si es suficiente para juzgar ...
7. Debería haber recuperación en septiembre, después de recibir refuerzo en verano.
8. La repetición para alumnos con más de cuatro áreas negativas es un castigo más que una oportunidad de recuperación real, ya que la recuperación no se encuentra a su alcance. Este hecho tiene un impacto negativo sobre la cohesión y comunicación de los grupos donde se ubica este alumnado, que se polarizan negativamente ... (resumen de un texto más largo).
9. ) Qué tenemos que hacer para recuperar el nivel académico? ) Qué haremos del fracaso escolar/familiar?
10. Creo que es difícil extraer resultados clarificadores y prácticos de la encuesta. Sería bueno que nos explicaran como se hace eso.
11. El bosque no permite ver los árboles.

### **Conclusiones sobre la valoración de la importancia de los criterios por el profesorado**

El primer dato relevante para la valoración de los juicios del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación planificados en los centros surge de un dato cuantitativo: el número de profesores encuestado que responden a la cuestión abierta de la importancia relativa de los criterios concretos de su centro docente. Además, debe recordarse que la muestra total de profesorado participante en este estudio ha sido obtenida de una muestra mucho más grande que recibió el cuestionario y no quiso participar en el estudio, de modo que cabe presumir en este profesorado inclinado a dar sus respuestas una cierta actitud positiva de colaboración con el estudio o interés hacia el tema de los criterios de promoción y titulación. Sin embargo, de esta pequeña muestra aparentemente bien dispuesta para la respuesta, sólo la mitad de los encuestados, aproximadamente, plasman alguna respuesta sobre la importancia de los criterios.

Este hecho en sí mismo, es difícil de interpretar, pues la problemática de las situaciones de no contestar en los cuestionarios de opinión se atribuyen, habitualmente, bien a falta de conocimiento específico sobre el tema de la pregunta, o bien, a una inhibición expresa del respondiente de la respuesta, que puede obedecer a múltiples razones, especialmente en el caso de preguntas muy personales (aquiescencia, deseabilidad social, preservación del yo, etc.). La pregunta sobre la importancia relativa de los criterios de promoción y titulación planificados en un centro difícilmente se puede encuadrar en la categoría de preguntas con resonancias o consecuencias directas sobre el respondiente que justifique a este motivos importantes para no

producir su respuesta. Así pues, la interpretación más plausible del alto número de profesores de la muestra que no responden esta cuestión puede ser atribuirla a la falta de información del profesorado.

Esta interpretación no significa que el profesorado no tenga un conocimiento adecuado de los criterios de promoción y titulación planificados en el centro, pero sí que se encuentran en una situación de mínimos respecto al tema causado por la propia contextualización de los criterios de promoción y titulación en la organización general del sistema educativo y de la evaluación. Un elemento central de la contextualización de los criterios es su carácter estacional, en el sentido que son instrumentos de evaluación que sólo se aplican a final del año escolar; por tanto, no son instrumentos de uso o manejo habitual y continuado por parte del profesorado lo cual justifica, en parte, una falta de familiaridad con ellos y su relativo desconocimiento.

Además de la estacionalidad, otro factor convergente que coopera en producir esta relativa ignorancia del profesorado sobre los criterios de promoción y titulación es el escaso tiempo que los procesos de toma de decisiones para la promoción y la titulación llevan en vigor en el sistema educativo. Teniendo en cuenta que los cuestionarios han sido aplicados en 1997 y la última normativa sobre los criterios de promoción y titulación data de 1993, en el caso de los centros más veteranos en la implantación anticipada de la reforma educativa, sólo han tenido ocasión de aplicar los criterios en cuatro ocasiones. Como resulta obvio, los centros incorporados en el último año a la implantación anticipada sólo han tenido ocasión de poner en práctica los criterios de promoción y titulación en una ocasión antes de la encuesta. Teniendo en cuenta esta situación, y por supuesto que el asunto de los criterios de promoción y titulación no existía con anterioridad en las prácticas de evaluación en los centros docentes, puede explicarse la relativa falta de familiaridad con ellos y desconocimiento que el profesorado puede tener en este asunto.

La primera consecuencia que debe extraerse de esta interpretación es incrementar el nivel de información del profesorado sobre estas cuestiones, en otras palabras, mejorar la formación del profesorado en los aspectos de conocimiento de los criterios de promoción y titulación, la normativa aplicable, pero todavía más sobre las técnicas y procesos para la toma de decisiones en equipo, y la mejora de la calidad en estas cuestiones.

Difícilmente esta demanda de formación sobre los criterios de promoción y titulación surgirá del profesorado ni tan siquiera de la administración educativa porque el tema de los criterios de promoción y titulación tanto para el profesorado como para la administración tiene un perfil de baja intensidad. En efecto, con independencia del argumento general y omnipresente en educación que todas las decisiones en educación no sólo son importantes, sino muy importantes, porque afectan siempre a personas en desarrollo, siendo muy realistas, resulta evidente que las decisiones referidas a la promoción o titulación de un estudiante, no tiene las consecuencias ni las connotaciones críticas de las decisiones que toma la tripulación de un avión o un equipo de corredores de bolsa. Desde esta perspectiva, a pesar que los procesos de decisión para la promoción y la titulación son angulares en el marco de una enseñanza comprensiva y obligatoria que hace norma de la promoción cuasi-obligatoria, se afirma que a pesar del énfasis puesto en estos procesos, su trascendencia real está lejos de ese énfasis. No existe ningún elemento de exigencia en el sistema que ejerza una presión directa sobre el profesorado para mejorar los procesos de toma de decisiones de promoción y titulación. Ni la administración educativa ha planeado estructuras que realmente incidan en estos procesos para producir una mejora de la calidad de la educación. Sin embargo, cabe esperar que las culturas de evaluación locales que se vayan creando en los centros, vayan creando sus propias necesidades y apuntar la necesidad de afinar y refinar estos procesos de toma de decisión, que sin duda tienen una incidencia directa en la calidad de la educación.

Los objetivos marcados para esta sección, y los resultados obtenidos para ellos, pueden constituir guías para determinar la información que puede necesitar crucialmente el profesorado para mejorar los aspectos relacionados con las decisiones de promoción y titulación. Por un lado, la coherencia entre los criterios planificados por el centro colectivamente y la percepción individual que tiene el profesorado de esos mismos criterios resulta falsada, y por otro lado, la jerarquía otorgada por el profesorado a los distintos criterios de su propio centro está lejos de una coherencia interna mínima. Los resultados obtenidos en ambas cuestiones iluminan la información y la formación necesaria para la mejora.

La falta de coherencia entre los criterios planificados colectivamente por cada centro y la percepción del profesorado de esos criterios sugieren una profundización en el conocimiento de la normativa y su aplicación y de los propios criterios de promoción y titulación del centro, así como de la tecnología necesaria para operacionalizar más correctamente la valoración de los distintos indicadores sugeridos por los distintos centros (motivación, actitudes, hábitos de estudio, etc.).

La falta de coherencia interna entre el profesorado, es decir, el desajuste o diferencia en la jerarquía de los criterios percibida por diferentes profesores requiere profundizar en las técnicas y procesos de toma de decisiones en equipo y la creación de consenso en equipos de trabajo.

## **CAPÍTULO 8**

### **RESUMEN Y CONCLUSIONES**

Los capítulos precedentes de esta investigación contienen los resultados directos obtenidos en los dos objetos de estudio, a saber, el rendimiento escolar y los criterios de promoción y titulación en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria, así como una breve discusión de los mismos. En este capítulo se pretende ofrecer un resumen sistemático de los principales hallazgos del estudio, con un objetivo prioritario de recapitulación y síntesis.

Para una correcta valoración y contextualización del estudio debe tenerse presente que los momentos de recogida de datos de este estudio (1996-97) se corresponden con el período denominado de implantación anticipada de la reforma educativa, es decir, un período en que los centros docentes, principalmente los institutos públicos, habían comenzado a implantar la ESO (sólo en el ciclo superior, cursos tercero y cuarto) antes que esta se convierta en obligatoria para todos los centros en aplicación del calendario previsto, cosa que ocurre para el tercer curso de la ESO en el momento de finalizar este informe, al inicio del curso 1998-99. Los centros educativos estudiados se encuentran, pues en una diversidad de situaciones de experiencia en aplicación de la ESO dependiendo del momento en el que habían comenzado su implantación.

El análisis del rendimiento escolar se ha hecho desde dos perspectivas: una primera descriptiva, que presenta los resultados globales de las calificaciones en las diversas áreas de la ESO y por grupos de las variables independientes (género, tamaño del centro, carácter repetidor o de promoción del alumnado, etc.), y una segunda perspectiva, que muestra las relaciones entre el rendimiento escolar y un conjunto de variables independientes del alumnado, el profesorado y el centro educativo.

Los resultados globales descriptivos de las calificaciones escolares pueden sintetizarse en los siguientes puntos:

- # Las tasas de alumnado que no promociona al curso siguiente se sitúan en torno al 28% para la promoción del tercer curso al cuarto, y al 31% para el cuarto curso, curso último de la etapa. La mayor severidad observada de los criterios de titulación en el último curso con respecto a los criterios de promoción de tercero a cuarto explica esta mayor tasa de alumnos no promocionados en el último curso, a pesar de que en este curso, por ser el último de la etapa existe una importante proporción de alumnos que promocionan por imperativo legal (haber realizado la única repetición permitida en la etapa o tener la edad de finalización de la escolaridad obligatoria).
- # Las tasas de alumnado repetidor, sin embargo, son de 16% (tercer curso) y 14% (cuarto curso). La aparente diferencia entre estas y las anteriores tasas de no promoción se explican porque en el período de implantación anticipada, excepcionalmente, el alumnado, que procede mayoritariamente de la anterior EGB, no están obligados a acabar los estudios de ESO y se producen muchos abandonos entre curso y curso, especialmente, entre el alumnado de mayor edad y aquellos que tienen que repetir curso.
- # Los resultados de la evaluación en las áreas de conocimiento de la ESO muestran diferencias importantes entre ellas. Existe un grupo de áreas cuya tasa de alumnado evaluado positivamente es la más alta y se sitúa en torno al 85% (Educación física, Educación plástica, Música y Tecnología). El otro grupo, que incluiría todas las demás

áreas (excepto Religión), tiene tasas de evaluación positiva y promedios más bajos que las anteriores.

- # El alumnado repetidor obtiene calificaciones significativamente más bajas que el alumnado repetidor, resultado que, aparte de ser esperado, revela que la repetición de curso puede no ser un instrumento adecuado para compensar las deficiencias de aprendizaje del alumnado más necesitado, o complementariamente, que estas deficiencias son de tal índole que la repetición no es una medida suficiente para ayudar a este alumnado.
- # El alumnado que no promociona obtiene calificaciones significativamente más bajas que el alumnado que promociona.
- # Las mujeres obtienen calificaciones significativamente mejores que los hombres, excepto en Educación física; en las áreas de ciencias, las diferencias no son significativas.
- # Según el tamaño del centro, las calificaciones muestran la tendencia a ordenarse inversamente al tamaño: los centros pequeños dan calificaciones mejores que los centros medianos, y estos mejores que los grandes, aunque las diferencias no son habitualmente significativas, y existen algunas excepciones a esta tendencia, especialmente en cuarto curso.

Las conclusiones sobre los métodos correlacionales entre rendimiento escolar y las variables independientes se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- # Las correlaciones entre las calificaciones de las diversas áreas son muy elevadas, correspondiendo a valores de varianza compartida entre ellas que llega hasta un 50%.
- # Las correlaciones entre rendimiento escolar (calificaciones) y las diversas variables independientes (tamaño, profesorado, faltas asistencia, antigüedad, experiencia de reforma, etc.) son muy bajas, correspondiendo a valores de varianza compartida entre calificaciones y variables, inferior al 10%.
- # La predicción de las calificaciones por las variables contextuales en un análisis de regresión múltiple es, globalmente, baja. Los predictores que explican la mayor parte de la varianza común son el número de alumnos, el índice de estabilidad, el número de faltas total, el número de profesores total, la antigüedad del centro, la experiencia de reforma y el género.
- # El análisis factorial exploratorio de las calificaciones en todas las áreas (excepto Religión) muestran la existencia de una estructura homogénea subyacente a todas las áreas, aunque se percibe la tendencia de las calificaciones de Educación física a la diferenciación respecto a las anteriores.
- # La consistencia interna entre las calificaciones de las distintas áreas es muy buena, del orden de .90.

Los criterios de promoción y titulación en el segundo ciclo de la ESO son una de las grandes novedades de la normativa sobre evaluación de la LOGSE. El sistema de promoción cuasi automática diseñada por la LOGSE entre cursos o ciclos desvincula las decisiones de promoción de las calificaciones negativas en las áreas, por ejemplo, estableciendo la promoción automática con



dos áreas evaluadas negativamente y prohibiendo los criterios exclusivamente numéricos. El análisis realizado de los criterios de promoción y titulación es más cualitativo que el anterior y se ha basado en dos elementos: el análisis de contenido de los criterios de promoción y titulación establecidos por los centros y el estudio de las opiniones de una muestra de profesorado sobre la aplicación de los criterios.

El análisis de contenido de los criterios de promoción y titulación de treinta y seis centros ha permitido alcanzar las siguientes conclusiones:

- # La estructura general de los criterios de promoción y titulación, en gran medida, es una repetición de las medidas establecidas en la normativa, cumpliendo, en este aspecto, una función de información del profesorado. En general, el espacio de originalidad y creatividad, es decir, los criterios propios y peculiares de cada centro, es reducido.
- # Los criterios más generales son los sugeridos por la normativa, objetivos y capacidades generales de la etapa, capacidad para seguir estudios posteriores y progreso en el aprendizaje.
- # El espacio de originalidad se centra por una parte en los anteriores criterios generales, especialmente, los objetivos y capacidades generales de la etapa, y por otra parte, criterios libres propuestos por los centros. En el primer caso, los centros definen distintas baterías y conjuntos de objetivos que deben ser superados para promocionar. En el segundo caso, los centros recurren a distintos conceptos psicopedagógicos, tales como motivación, actitudes, interés, hábitos de trabajo, tolerancia y respeto, etc. y conductuales, tales como asistencia regular a clase, integración en el grupo, buena conducta, colaboración, no abandonar asignaturas, etc.
- # La estructura lógica de los criterios de promoción y titulación se basa, fundamentalmente, en el número de áreas evaluadas negativamente (se incluyen las asignaturas pendientes de cursos anteriores). La aplicación más general consiste en establecer tres grupos: por debajo de un cierto número se promociona, por encima de un cierto número no se promociona, y en las situaciones intermedias, la junta de evaluación, aplicando los criterios establecidos decide sobre la promoción.
- # Una tendencia observada con bastante generalidad consiste en que los centros no distinguen suficientemente promoción de titulación, que se traduce en que los criterios aplicados con casi los mismos en muchos casos.
- # Un aspecto de mejora obvia en los criterios de promoción y titulación se refiere a la absoluta falta de propuestas para medir algunos de los criterios originales de los centros mediante instrumentos estandarizados.
- # Otro aspecto mejorable de los criterios de promoción y titulación se refiere a la existencia de desviaciones entre las disposiciones normativas y la formulación de los criterios de promoción y titulación decididos por algunos centros. La más importante desviación se produce en la obligatoriedad de promocionar con una o dos materias evaluadas negativamente: algunos centros ponen condiciones adicionales para la promoción; otra desviación se produce estableciendo mayorías distintas de la establecida por norma para la toma de decisiones de promoción y titulación en la junta de evaluación.

# Como líneas de mejora para los centros en los criterios de promoción y titulación se sugieren las siguientes: Revisión y depuración lógica de la estructura y redacción de los criterios de promoción y titulación, promover una evaluación más técnica de los criterios originales y reflexionar sobre la distinción entre criterios de promoción y titulación. Las figuras 8.1 y 8.2 contienen esquemas lógicos basados en las normas que se sugieren como guía para estructurar adecuadamente los criterios de promoción y titulación.

La valoración del profesorado sobre la importancia de los criterios de promoción y titulación muestra los siguientes rasgos:

# La opinión general es intermedia en toda las dimensiones, es decir, ni buena ni mala. La dimensión que valora los criterios de promoción y titulación del centro tiene una puntuación media ligeramente superior a las demás, mientras que la dimensión valorada menos positivamente es la participación personal en la toma de decisiones.

# Las profesoras y el profesorado de centros privados tienen una significativa mejor opinión sobre los criterios de promoción y titulación en todas las dimensiones, aunque no existen diferencias significativas de opinión entre el profesorado según la edad o la especialidad.

# La fiabilidad del cuestionario es muy buena y la estructura de las distintas dimensiones muestra una marcada tendencia hacia la unidad de constructo, aunque alguna dimensión se ajusta mejor con más de un factor.

# La opinión abierta del profesorado sobre la importancia relativa de los distintos criterios utilizados en su centro educativo muestra deficiencias de exactitud (consistencia externa), ya que los criterios manifestados por el profesorado de un mismo centro no son coherentes con los criterios planificados por el centro.

# La opinión abierta del profesorado sobre la importancia relativa de los distintos criterios utilizados en su centro educativo muestra también deficiencias de precisión (consistencia interna), ya que los criterios seleccionados por el profesorado de un mismo centro no son coherentes entre ellos mismos.

# Las dificultades para conseguir que el profesorado emitiera sus opiniones sobre los criterios de promoción y titulación y las inconsistencias de estas inducen la hipótesis de un perfil de baja intensidad del profesorado en relación a este tema, sugiriendo la necesidad de una mayor información y formación del profesorado sobre este aspecto de la evaluación del alumnado.

Este estudio de los criterios de promoción y titulación en la educación secundaria pone de relieve aspectos que plantean retos para la mejora de la toma de decisiones en evaluación del alumnado, entendida desde una perspectiva formativa, y que pueden tener una incidencia directa en la calidad de la educación.

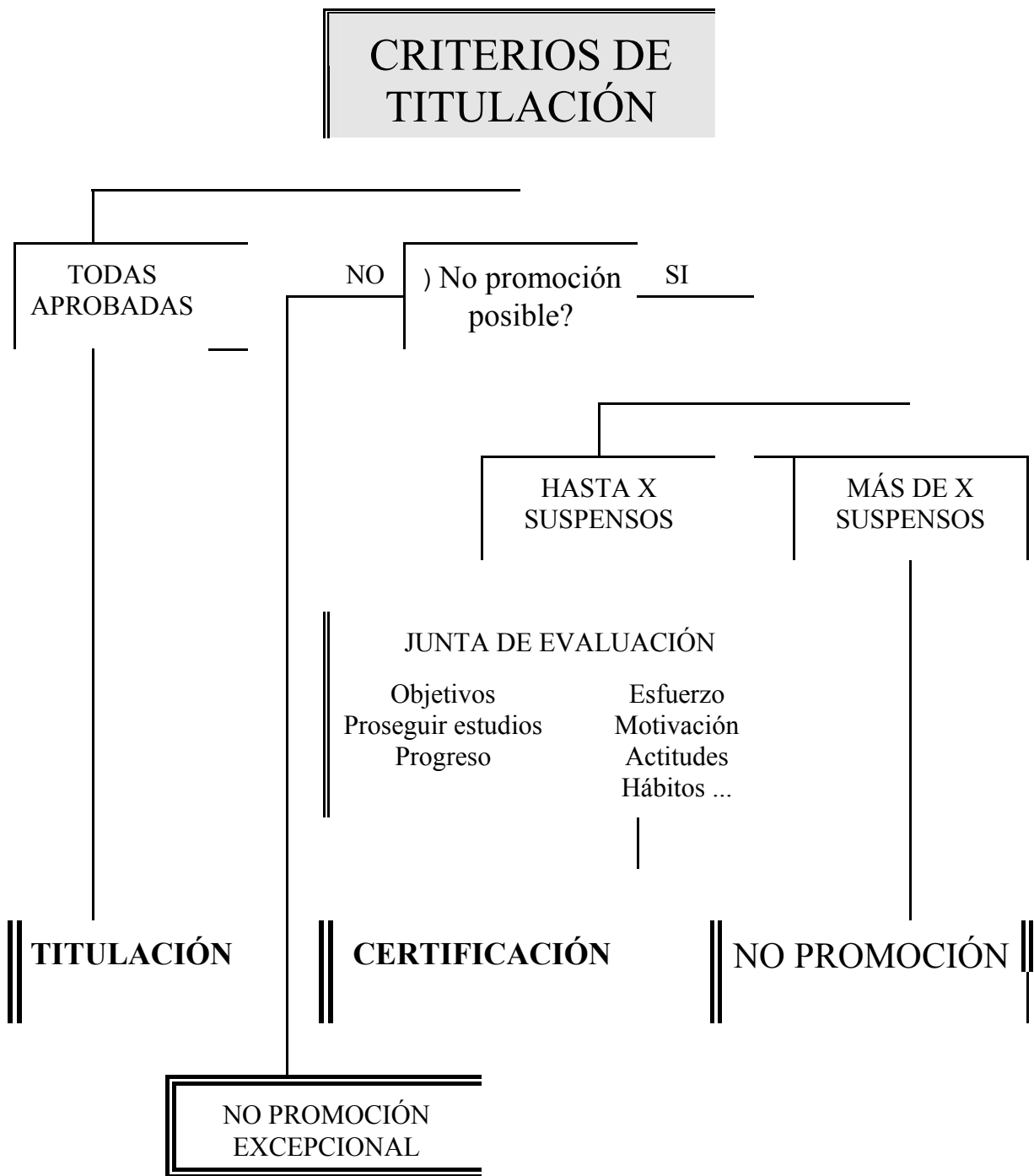
Figura 8.1. Esquema propuesto para una estructuración lógica de los criterios de promoción más acorde con la normativa y las necesidades de desarrollar procesos de decisión adecuados.



# CRITERIOS DE PROMOCIÓN



Figura 8.2. Esquema propuesto para una estructuración lógica de los criterios de titulación más acorde con la normativa y las necesidades de desarrollar procesos de decisión adecuados.



## BIBLIOGRAFIA

- Alutto, J.A. & Belasco, J.A. (1972). A typology of participation in organizational decision making. *Administrative Science Quarterly*, 17, 117-125.
- Álvaro, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: MEC-CIDE.
- Ardanuy, R., García-Muñiz, A. & Sánchez, J.J. (1989). Estudio multifactorial de la asociación estadística entre asignaturas de distintas áreas de bachillerato. *Bordón*, 41, 569-584.
- Bacharach, S.B., Bamberger, P., Conley, S.C. & Bauer, S. (1990). The dimensionality of decision participation in educational organizations: The value of a multi-domain evaluative approach. *Educational Administration Quarterly*, 26, 126-167.
- Bacharach, S., Bauer, S.C. & Shedd, J.B. (1986). *The learning workplace: The conditions and resources of teaching*. (Documento ERIC No. ED 279 614).
- Báez, B.F. (1991). El movimiento de escuelas eficaces: implicaciones para la innovación educativa. *Revista de Educación*, 294, 407-426.
- Ball, S. (1987). *The micropolitics of school*. London: Methuen.
- Bravo, M.J., Peiró, J.M. & Rodríguez, I. (1996). Satisfacción laboral. En J.M. Peiró & F. Prieto. (Coord.), *Tratado de Psicología del Trabajo*, (vol. I, pp. 344-394). Madrid: Síntesis.
- Beach, L.R. (1993). Four revolutions in behavioral decision theory. En M. Clemens & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 271-292). Nueva York: Academic Press.
- Beach, L.R. & Mitchell, T.R. (1996). Image Theory, the Unifying Perspective. En M. Clemens & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 1-20). Nueva York: Academic Press.
- Beach, L.R. & Lipshitz, R. (1996). Why a New Perspective on Decision Making. En M. Clemens & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 21-32). Nueva York: Academic Press.
- Beach, L.R., Smith, B., Lundell, J. & Mitchell, T.R. (1988). Image theory: Descriptive sufficiency of a simple rule for the compatibility test. *Journal of Behavioral Decision Making*, 1, 17-28.
- Bridges, E.M. (1980). Job satisfaction and teacher absenteeism. *Educational Administration Quarterly*, 16, 41-56.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E. & Converse, S. (1993). Shared Mental Models In Expert Team Decision Making. En N.J. Castellan, Jr. (Ed.), *Individual and Group Decision Making. Current Issues* (pp. 221-246). Hillsdale: LEA.
- Castejón, J.L., Navas, L. & Sampascual, G. (1993) Investigación sobre la eficacia de centros de enseñanza secundaria. Un modelo de identificación y funcionamiento. *Revista de Educación*, 301, 221-224
- Castles, F.E., Murray, D.J., Pollit, C.J. & Potter, D.C. (1978). (Eds.) *Decisions, Organizations, and Society*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coombs, C.H., Dawes, R.M., & Tversky, A. (1970). *Introducción a la psicología matemática*. Madrid: Alianza.
- Corrie, L. (1995). The structure and culture of staff collaboration: managing meaning and opening doors. *Educational Review*, 47, 89-99.
- Dachler, H.P. & Wilpert, B. (1978). Conceptual dimensions and boundaries of participation in organizations: A critical evaluation. *Administrative Science Quarterly*, 23, 1-39.
- Donaldson, G. & Lorsch, J.W. (1983). *Decision making at the top*. Nueva York: Basic Books.
- Duffy, L. (1993). Team decision making and technology. En N.J. Castellan, Jr. (Ed.), *Individual and Group Decision Making. Current Issues* (pp. 247-266). Hillsdale: LEA.

- Elford, I.C. (1996). Utilization of student outcomes assessment information in institutional decision making. *International Journal of Educational Management*, 10(3), 36-45.
- Ewart, P.J., Ford, I.S. & Lin, C.H. (1974). *Probability for statistical decision making*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ewell, P.T. (1989). Information for decision: what's the use? *New Directions for Institutional Research*, 64, 7-19.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Hawthorn: ACEA.
- Galegher, J. (1990). Intellectual teamwork and information technology: The role of information systems in collaborative intellectual work. En J. Carroll (Ed.), *Applied Social Psychology in Organizations* (pp. 193-216). Hillsdale: LEA.
- Gallego, S. (1989). Comprensión verbal, producción verbal y rendimiento académico. *Enseñanza*, 7, 51-63.
- García, N. (1989). Incidencia de la metodología de estudio en el rendimiento escolar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, 471-480.
- Gray, P.J. & Diamond, R.M. (1989). Improving higher education: the need for a broad view of assessment. *New Directions for Higher Education*, 67, 57-70.
- Greenberg, E.S. (1975). The consequences of worker participation: A clarification of the theoretical literature. *Social Science Quarterly*, 56, 191-209.
- Hackman, J.R. & Lawler, E.E. (1971). Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, 259-286.
- Hargreaves, A. (1991). Contrived collegiality: the micropolitics of collaboration. En J. Blase (Ed.), *The politics of life in schools*. Nueva York: Sage.
- Imber, M. & Neidt, W.A. (1990). Teacher participation in school decision making. En P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: commitment, performance, and productivity*. Newbury Park: CA: Sage.
- Ipiña, A. (1989). Aproximación a los resultados escolares en BUP y COU. Comunidad autónoma del País Vasco. Año académico 1986/87. *Revista de Educación*, 290, 371-388.
- Janis, I.L. (1972). *Victims of Groupthink: A Psychological Study of Foreign Policy Decisions and Fiascoes*. Boston: MA. Houghton-Mifflin.
- Janis, I.L. (1989). *Crucial Decision Making*. Nueva York: The Free Press.
- Jiménez, M.P. & Álvarez, M. (1992). Género, ciencia y tecnología. En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra*, (pp. 178-196). Madrid: Instituto de la Mujer.

- Johnstone, S. & Hedemann, M. (1994). School level curriculum decisions - a case of battling against the odds. *Educational Review*, 46, 297-308.
- Keeney, R. & Raiffa, H. (1976). *Decisions with multiple objectives: Preferences and value trade-offs*. Nueva York: Wiley.
- Kleinman, D.L., Luh, P.B., Pattipati, K.R. & Serfaty, D. (1992). Mathematical models of team performance: A distributed decision making approach. En R.W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance*. Norwood: Ablex.
- León, O.G. (1993). *Análisis de decisiones: Técnicas y situaciones aplicables a directivos y profesionales*. Madrid: McGraw-Hill.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers= professional relations. *Teacher College Records*, 91, 509-536.
- Locke, E.A. & Schweiger, D.M. (1979). Participation in decision-making: One more look. En B.M. Staw (Ed.), *Research in Organizational Behavior*, v. I (p. 265- 339), Greenwich, CT: JAI Press.
- López Cachero, M. (1983). *Teoría de la decisión*. Madrid: ICE.
- Lowin, A. (1968). Participative decision making: A model, literature critique, and prescriptions for research. *Organizational Behavior and Human Performance*, 31, 68-106.
- MacLaughlin, G.W. & MacLaughlin, J.S. (1989). Barriers to information use: the organizational context. *New Directions Institutional Research*, 64, 21-33.
- Manassero, M.A. & Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, 10, 333-351.
- Margolis, H. (1991). Understanding, facing resistance to change. *NASSP Bulletin*, 75, 1-8.
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza media. *Psicología Educativa*, II, 79-90.
- Melcher, A.J. (1976). Participation: A critical review of research findings. *Human Resource Management*, 15, 12-21.
- Mintzberg, H. (1975). The manager=s job: Folklore and fact. *Harvard Business Review*, 53, 49-61.
- Mitchell, T.R. (1979). Organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 30, 243-282.
- Morales, J.F. (1984). *Metodología y teoría de la psicología, vol. I*. Madrid: UNED.
- Mohrman, A.M., Cooke, R.A. & Mohrman, S.A. (1978). Participation in decision making: A multidimensional perspective. *Educational Administration Quaterly*, 14, 13-49.
- Nieto, S. & Pérez, G. (1994). Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990): Análisis estadístico y bibliométrico. *Revista Española de Pedagogía*, 199, 501-527.
- Osgood, C.E, Suci, G.J. & Tannenbaum, P.H.(1957). *The measurement of meaning*. Urbana; University of Illinois Press.
- Pardo, A. & Olea, J. (1993). Desarrollo cognitivo-emocional y rendimiento académico en segunda etapa de EGB y BUP. *Estudios de Psicología*, 49, 21-32.
- Peiró, J.M. (1984). *Psicología de la organización*. Madrid: UNED.
- Peiró, J.M. (1985). Some perspectives of an organizational psychology in Spain. *Occupational Psychology Newsletter*, 18, 27-47.
- Pérez, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de Investigaciones sociológicas.
- Pérez, G. (1989). La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 97-104.
- Peters, T.J. (1979). Leadership: Sad facts and silver linings. *Harvard Business review*, 57, 164-172.
- Prince, C., Chidester, T.R., Bowers, C.A. & Cannon-Bowers, J.A. (1992). Aircrew coordination. Achieving teamwork in the cockpit. En R.W. Swezey & E. Salas (Eds.), *Teams: Their training and performance* (pp. 329-353). Norwood: Ablex.
- Radford, K.J. (1981). *Modern Managerial Decision Making*. Renton: Prentice Hall.

- Rediker, K.J., Mitchell, T.R., Beach, L.R. & Beard, D.W. (1993). The effects of strong belief structures on information processing evaluations and choice. *Journal of Behavioral Decision Making*, 6, 113-132.
- Reparaz, C., Touron, J. & Villanueva, C. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 81 de EGB. *Bordón*, 42, 167-178.
- Rheault, J.P. (1973). *Introducción a la teoría de la decisión*. México: Limusa.
- Ríos, S. (1976). *Análisis de decisiones*. Madrid: ICE.
- Rouse, W.B. & Morris, N.M. (1986). On looking into the black box: Prospects and limits in the search for mental models. *Psychological Bulletin*, 100, 359-363.
- Sans, A. (1990). Comportamiento evaluador de los centros de bachillerato en el tramo final. *Revista de Educación*, 292, 293-305.
- Scheerens, J., Vermeulen, A.J. & Pelgrum, W.J. (1989) Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. En B.P. Creemers y J. Scheerens (Eds.), *Developments in school effectiveness research. Special issue of the International Journal of Educational Research*, 13, 789-800.
- Schneider, G.T. (1985). *The myth of curvilinearity: An analysis of decision-making involvement and job satisfaction*. (Documento ERIC No. 252-980.
- Shulman, L. (1989). Teaching alone, learning together: needed agendas for the new reforms. *Conference on Reestructuring Schooling for Quality Education*, Trinity University, San Antonio.
- Sell, G.R. (1989). An organizational perspective for the effective practice of assessment. *New Directions for Higher Education*, 67, 21-41.
- Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Paraninfo.
- Simon, H.A. (1993). Decision making: rational, nonrational, and irrational. *Educational Administration Quarterly*, 29(3), 392-411.
- Simpson, R.D. & Oliver, J.E. (1985). Attitude Toward Science and Achievement Motivation Profiles of Male and Female Science Students in Grades Six through Ten. *Science Education*, 69(4), 511-526.
- Sockley-Zalabak, P. & Morley, D.D. (1989). Ahering to organizational culture: What does it mean? What does it matter? *Group & Organization Studies*, 14, 483-500.
- Sorensen, P.F. & Baum, B.H. (1977). The measurement of Intraorganizational Power: The application of the control graph to organization development. *Group and Organization Studies*, 2, 61-74.
- Stufflebeam, D.L. & Webster, W.J. (1981). An analysis of alternative approaches to evaluation. En H.E. Freeman & M.A. Solomon (Eds.), *Evaluation Studies: Annual Review*, Vol. 6 (pp. 70-85). Beverly Hills, CA: Sage.
- Taylor, D.L. & Bogotch, I.E. (1994). School-level effects of teachers' participation in decision making. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16, 302-319.
- Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.
- Tindale, R.S. (1993). Decision Errors Made by Individuals and Groups. En N.J. Castellan, Jr. (Ed.), *Individual and Group Decision Making. Current Issues* (pp. 109-124). Hillsdale: LEA.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgement under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- Van Maanen, J. & Barley, S.R. (1985). Cultural organization. Fragments of a theory. En P.J. Frost et al. (Eds.), *Organizational culture* ( pp. 31-53). Beverly Hills, CA: SAGE.
- Vázquez, A. (1989). Rendimiento Académico en Bachillerato: Aptitudes y Atribución Causal. Análisis del rendimiento objetivo en Física y Química. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- Vázquez, A. (1991). Análisis predictivo del rendimiento académico en Bachillerato y COU. *Revista de Educación*, 295, 429-462.



- Vázquez, A. & Manassero, M.A. (1995). Actitudes relacionadas con la ciencia: una revisión conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 13, 337-346.
- Veldhuyzen, W. & Stazen, H.G. (1977). The internal model concept: An application to modeling human control of large ships. *Human Factors*, 19, 367-380.
- Visauta, B. (1989). *Técnicas de investigación social I: Recogida de datos*. Barcelona:PPU.
- Von Winterfeldt, D. & Edwards, W. (1986). *Decision analysis and behavioral research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walsh, K.R. (1996). Mitigating Cultural Constraints on Group Decisions. En M. Clemens & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 133-142). Nueva York: Academic Press.
- Weatherly, K.A. & Beach, L.R. (1996). Organizational Culture and Decision Making. En M. Clemens & R. Ayman (Eds.), *Leadership theory and research: Perspectives and directions* (pp. 117-132). Nueva York: Academic Press.

## REFERENCIAS LEGALES

**Ley 14/1970 General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa.** *Boletín Oficial del Estado, 187, 4-10-1990.*

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado, 238, 4-10-1990.*

Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, que establece las enseñanzas mínimas del currículo de educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 152, 26-6-1991.*

Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 220, 13-9-1991.*

Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 279, 20-11-1992.*

Resolución de 28 de mayo de 1993, de la Secretaría de Estado de Educación, sobre criterios y procedimientos para decidir la promoción y titulación del alumnado en la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 133, 4-6-1993.*

Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado, 166, 13-7-1993.*

Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, que modifica y amplía el RD 1345/1991. *Boletín Oficial del Estado, 224, 19-9-1995.*

Orden de 28 de febrero de 1996 que da instrucciones para la implantación anticipada de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 56, 5-3-1996.*

## **APÉNDICE**

### **CUESTIONARIO DE OPINIONES SOBRE CRITERIOS DE PROMOCIÓN Y TITULACIÓN**

## PRESENTACIÓN

El propósito de este cuestionario es conocer las opiniones del profesorado sobre la aplicación y uso de los criterios de promoción y titulación en la ESO, especialmente con los alumnos que no obtienen una promoción o titulación automática, en el marco de un trabajo de investigación sobre este tema. No es un estudio de evaluación oficial ni está relacionado con ningún control administrativo sobre Vd. o su centro, y además de ser anónimo, le garantizamos reserva absoluta sobre sus respuestas. Pedimos su colaboración respondiendo las cuestiones sobre seis aspectos principales en que se ha desglosado el tema (enmarcados dentro de un cuadro de doble línea), seguidos por una serie de cuestiones; su tarea consiste en señalar el número de la escala que corresponda a su opinión, de acuerdo con las siguientes

### INSTRUCCIONES PARA RESPONDER

Todas las cuestiones tienen la misma estructura: una escala numérica (del 1 al 7) con dos inscripciones a ambos lados, denominadas genéricamente "polo derecho" y "polo izquierdo", y que expresan juicios opuestos sobre el aspecto que se valora. La forma de responder es la siguiente: si su opinión sobre el aspecto valorado está **totalmente identificada** con lo expresado por alguno de los extremos de la escala, debe colocar una cruz sobre un extremo, el (1) o el (7) según que su opinión sea totalmente acorde con el polo izquierdo o totalmente acorde con el polo derecho, respectivamente, así:

Polo izquierdo	1	2	3	4	5	6	7	Polo derecho
----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

Polo izquierdo	1	2	3	4	5	6	7	Polo derecho
----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

Si le parece que su opinión sobre el aspecto evaluado no está tan estrechamente identificada con alguno de los extremos de la escala, coloque la cruz sobre alguno de los otros espacios cercanos al extremo seleccionado. Por ejemplo, si su opinión está relacionada con el polo izquierdo, pero no totalmente identificada con él, la respuesta podría ser (2):

Polo izquierdo	1	2	3	4	5	6	7	Polo derecho
----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

y si la identificación con el polo izquierdo es más débil, la respuesta debería ser (3):

Polo izquierdo	1	2	3	4	5	6	7	Polo derecho
----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

Si su opinión es neutral en relación con los extremos o bien que considera ambos extremos igualmente asociados con el aspecto valorado, debe poner la cruz en la posición de mitad de la escala (4):

Polo izquierdo	1	2	3	4	5	6	7	Polo derecho
----------------	---	---	---	---	---	---	---	--------------

En resumen, el significado de las posiciones de la escala correspondería al siguiente esquema:

	Opinión polo izquierdo				Opinión polo derecho			
	Total	Bastante	Poca	Neutra	Poca	Bastante	Total	
P. izqdo.	1	2	3	4	5	6	7	P. dcho.

Obviamente, esto no es un examen y no existen respuestas correctas ni incorrectas; los números de las escalas no tienen ningún valor, salvo el puramente indicativo de su posición.

**POR FAVOR, COMPLETE LOS SIGUIENTES DATOS DEMOGRÁFICOS PERSONALES:**

**EDAD ..... SEXO ..... ESPECIALIDAD ESO.....**

**Por favor, coloque sus cruces sobre el número elegido y no deje ninguna escala sin responder.**

**Responda con rapidez; lo que interesa es su opinión sincera a la primera impresión.**

Aspecto 1. VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES DE LAS JUNTAS DE PROFESORES:								
Sistemáticas, estructuradas	1	2	3	4	5	6	7	Sin sistema, desestructuradas
Dificultadoras de la decisión	1	2	3	4	5	6	7	Facilitadoras de la decisión
Individualistas	1	2	3	4	5	6	7	En equipo
NO cooperativas	1	2	3	4	5	6	7	Cooperativas
Complicadas	1	2	3	4	5	6	7	Sencillas
Ajustadas a las normas	1	2	3	4	5	6	7	NO ajustadas a las normas
Liadoras	1	2	3	4	5	6	7	Clarificadoras
Todos comparten y aplican los mismos criterios	1	2	3	4	5	6	7	NO se comparten y aplican los mismos criterios
Aspecto 2. VALORACIÓN DEL DESARROLLO DE LOS PROCESOS DE TOMA DE DECISIONES SOBRE LA PROMOCIÓN/TITULACIÓN DEL ALUMNADO:								
Conflictivos con padres	1	2	3	4	5	6	7	NO conflictivos
Personalmente NO conflictivos	1	2	3	4	5	6	7	Conflictivos personalmente
Conflictivos para el profesorado	1	2	3	4	5	6	7	NO conflictivos para el profesorado
NO conflictivos para alumnado	1	2	3	4	5	6	7	Conflictivos para el alumnado
Alta incertidumbre	1	2	3	4	5	6	7	Alta certeza
Disponen de toda la información necesaria	1	2	3	4	5	6	7	NO disponen de la información necesaria
Irracionales	1	2	3	4	5	6	7	Racionales
Consensuados	1	2	3	4	5	6	7	NO consensuados
En la práctica, NO se atienden a los criterios y normas acordados	1	2	3	4	5	6	7	En la práctica, se ajustan a los criterios y normas acordados
Basados en juicios personales	1	2	3	4	5	6	7	Basados en datos empíricos
Complejos	1	2	3	4	5	6	7	Sencillos
Guiados por fines educativos de orientación y ayuda	1	2	3	4	5	6	7	Guiados por otros fines
Aspecto 3. VALORA LOS CRITERIOS DE PROMOCIÓN/TITULACIÓN DEL CENTRO:								
Coherentes con las capacidades y objetivos generales de la ESO	1	2	3	4	5	6	7	NO tienen en cuenta capacidades y objetivos generales de la ESO
NO consideran la posibilidad de seguir estudios futuros	1	2	3	4	5	6	7	Consideran la posibilidad de seguir estudios futuros
Funcionales, prácticos	1	2	3	4	5	6	7	Inútiles, inoperantes
Realistas	1	2	3	4	5	6	7	Idealistas

Genéricos, abstractos	1	2	3	4	5	6	7	Concretos, específicos
Buenos	1	2	3	4	5	6	7	Malos
Superficiales	1	2	3	4	5	6	7	Profundos
Severos	1	2	3	4	5	6	7	Blandos
Completos	1	2	3	4	5	6	7	Incompletos

**Aspecto 4. VALORA LAS DECISIONES TOMADAS. Por sus resultados para el sistema:**

Adecuadas	1	2	3	4	5	6	7	Inadecuadas
Duras	1	2	3	4	5	6	7	Blandas
Buenas	1	2	3	4	5	6	7	Malas
Insatisfactorias	1	2	3	4	5	6	7	Satisfactorias
Útiles, valiosas, activas	1	2	3	4	5	6	7	Inútiles, pasivas

**Aspecto 5. VALORA LAS DECISIONES TOMADAS. Por sus resultados para el alumnado:**

Adecuadas	1	2	3	4	5	6	7	Inadecuadas
Duras	1	2	3	4	5	6	7	Blandas
Buenas	1	2	3	4	5	6	7	Malas
Insatisfactorias	1	2	3	4	5	6	7	Satisfactorias
Útiles, valiosas, activas	1	2	3	4	5	6	7	Inútiles, pasivas

**Aspecto 6. COMO PROFESOR, VALORE SU PARTICIPACIÓN PERSONAL EN LAS DECISIONES PARA LA PROMOCIÓN/TITULACIÓN DEL ALUMNADO DE E.S.O.:**

Inútil, pasiva	1	2	3	4	5	6	7	Útil, valiosa, activa
Positiva	1	2	3	4	5	6	7	Negativa
Injusta	1	2	3	4	5	6	7	Justa
Orientadora, Formativa	1	2	3	4	5	6	7	NO formativa
NO conflictiva personalmente	1	2	3	4	5	6	7	Fuente de conflictos personales
Satisfactoria	1	2	3	4	5	6	7	Insatisfactoria
NO motivadora	1	2	3	4	5	6	7	Motivadora
Tranquila	1	2	3	4	5	6	7	Estresante
Aburrida	1	2	3	4	5	6	7	Interesante
Fácil	1	2	3	4	5	6	7	Difícil
Pobre	1	2	3	4	5	6	7	Enriquecedora
Estimulante	1	2	3	4	5	6	7	Decepcionante

Tensa	1	2	3	4	5	6	7	Relajada
Débil, floja	1	2	3	4	5	6	7	Fuerte, intensa

**POR FAVOR, PASE A LA PÁGINA SIGUIENTE**

Seguramente, los distintos criterios de promoción y titulación de su centro tienen, en su opinión, distinta importancia o trascendencia educativa.

**Por favor, escriba los criterios de promoción y titulación de su centro que considera más relevantes, por orden de importancia relativa (de mayor a menor importancia).**

## CRITERIOS

1

---

2

---

3

---

4

---

5

---

6

---

7

---

8

---

9

---

10

---

11

---

12

---

13

---

14

---

15

---

COMENTARIOS/OBSERVACIONES:



## APÉNDICE: OBJETIVOS GENERALES Y ÁREAS DE LA ESO

### Objetivos generales de la ESO

Con el fin de desarrollar las capacidades a las que se refiere el artículo 19 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, los alumnos deberán alcanzar a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria los objetivos siguientes:

- a) Comprender y producir mensajes orales y escritos con propiedad, autonomía y creatividad en castellano, en su caso, en la lengua propia de su Comunidad Autónoma, y al menos en una lengua extranjera, utilizándolos para comunicarse y para organizar los propios pensamientos y reflexionar sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje.
- b) Interpretar y producir con propiedad, autonomía y creatividad mensajes que utilicen códigos artísticos, científicos y técnicos, con el fin de enriquecer sus posibilidades de comunicación y reflexionar sobre los procesos implicados en su uso.
- c) Obtener y seleccionar información utilizando las fuentes en las que habitualmente se encuentra disponible, tratarla de forma autónoma y crítica, con una finalidad previamente establecida y transmitirla a los demás de manera organizada e inteligible.
- d) Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia, mediante procedimientos intuitivos y de razonamiento lógico, contrastándolas y reflexionando sobre el proceso seguido.
- e) Formarse una imagen ajustada de sí mismo, de sus características y posibilidades, y desarrollar actividades de forma autónoma y equilibrada, valorando el esfuerzo y la superación de las dificultades.
- f) Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales.
- g) Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo como elemento determinante de la calidad de vida.
- j) Conocer y valorar el desarrollo científico y tecnológico, sus aplicaciones e incidencia en su medio físico y social.

k) Conocer y apreciar el patrimonio cultural y contribuir activamente a su conservación y mejora, entender la diversidad lingüística y cultural como un derecho de los pueblos y de los individuos, y desarrollar una actitud de interés y respeto hacia el ejercicio de este derecho.

l) Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de los actos y las decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de una alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.

## Áreas de la ESO

(REAL DECRETO 1345/1991 y modificaciones introducidas por el RD 1390/1995.

Art. 6.1 1. Las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria serán las siguientes:

- a) "Ciencias de la Naturaleza".
- b) "Ciencias Sociales, Geografía e Historia".
- c) "Educación Física".
- d) "Educación Plástica y Visual".
- e) "Lengua Castellana y Literatura".
- f) "Lenguas Extranjeras".
- g) "Matemáticas".
- h) "Música".
- i) "Tecnología".

2. A las áreas citadas en el apartado anterior se añadirá en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares el área de "Lengua Catalana y Literatura".

3. Las áreas mencionadas serán cursadas por los alumnos a lo largo de los dos ciclos de la etapa. No obstante, en el cuarto año de la etapa los alumnos habrán de elegir dos entre las cuatro áreas siguientes:

- a) "Ciencias de la Naturaleza".
- b) "Educación Plástica y Visual".
- c) "Música".
- d) "Tecnología".

4. El área de "Matemáticas", que será cursada por todos los alumnos, se organizará en el cuarto curso en dos variedades diferentes, cuyo contenido respectivo se explicita en el anexo del presente Real Decreto.

5. Los Centros educativos podrán organizar las enseñanzas del área de Ciencias de la Naturaleza en cada uno de los cursos del segundo ciclo de la etapa en dos materias diferentes: "Biología y Geología" y "Física y Química".

6. La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial estarán presentes a través de las diferentes áreas a lo largo de toda la etapa, tal como se especifica en el anexo del presente Real Decreto.

7. Los contenidos incluidos bajo el epígrafe "La vida moral y la reflexión ética", dentro del área de "Ciencias Sociales. Geografía e Historia", se organizarán como materia en el último curso de la etapa, sin perjuicio de los restantes contenidos del área que habrán de impartirse en dicho curso.

Art. 7.1 1. Además de las áreas mencionadas en el artículo anterior, el currículo comprenderá materias optativas, cuya presencia, junto con las previsiones de opcionalidad contenidas en el artículo anterior, permita responder a los intereses y necesidades del alumnado, ampliar las posibilidades de su orientación, facilitar su transición a la vida activa y contribuir al desarrollo de las capacidades generales a las que se refieren los objetivos de la etapa.

2. Con el objeto de responder a las finalidades expuestas en el apartado anterior, la oferta de materias optativas de los Centros, en cada curso y a lo largo de la etapa, deberá ser suficientemente diversa y equilibrada. Entre las materias optativas se incluirán en todo caso una segunda lengua extranjera durante toda la etapa, una materia de iniciación profesional en el segundo ciclo y cultura clásica al menos en un curso del segundo ciclo.

3. El número de materias optativas que hayan de cursar los alumnos y el horario correspondiente se determinarán en el contexto de lo dispuesto en el artículo 8.1 del presente Real Decreto. En todo caso, las materias optativas tendrán un horario lectivo creciente a lo largo de la etapa.

4. Las materias optativas podrán establecerse a propuesta de los Centros o por decisión del Ministerio de Educación y Ciencia, al que competirá en el primer supuesto la aprobación de las propuestas citadas.

Art. 8.1 El horario de las diferentes áreas y materias en la Educación Secundaria Obligatoria será establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia.

<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA</b>				
Áreas y materias	CURSO			
	1.1	2.1	3.1	4.1
Lengua Castellana y Literatura	3	3	3	3
Lengua Extranjera	3	3	3	3
Lengua Catalana y Literatura	3	3	3	3
Matemáticas	3	3	3	3
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	3	3	3	3
Ética	-	-	-	2
Educación Física	2	2	2	2
Ciencias de la Naturaleza	3	3	4	-
Física y Química **	-	-	-	3

EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA				
	CURSO			
Biología y Geología **				3
Educación Plástica y Visual **	2	2	2	3
Tecnología **	2	2	2	3
Música **	2	2	2	3
Optativas	2	2	2	4
Religión/Actividades de estudio	1,5	1,5	1	2
Tutoría	1	1	1	1
Total	30,5	30,5	32	32

\*\* En cuarto curso el alumno elegirá dos de entre las opciones señaladas, conforme a lo establecido en el punto séptimo.5 de la presente Orden.