

I CONGRESO IBEROAMERICANO DE DOCENTES

CONGRESO VIRTUAL DEL 26 NOVIEMBRE AL 08 DICIEMBRE DE 2018

ALGECIRAS (CÁDIZ) DEL 06 AL 08 DICIEMBRE DE 2018

Actas del Congreso Iberoamericano de Docentes

Evaluación de competencias vs fracaso escolar: un
estudio en el Campo de Gibraltar

Dra. Palma Tonda Rodríguez

ISBN: 978-84-948417-0-5

Edita **Asociación Formación IB.**

Coordinación editorial: **Joaquín Asenjo Pérez, Óscar Macías Álvarez, Patricia Ávalo Ortega y Yoel Yucra Beisaga**

Año de edición: **2018**

Presidente del Comité Científico: **César Bernal.**

El I Congreso Iberoamericano de Docentes se ha celebrado organizado conjuntamente por la Universidad de Cádiz y la Asociación Formación IB con el apoyo del Ayuntamiento de Algeciras y la Asociación Diverciencia entre otras instituciones.

<http://congreso.formacionib.org>



red
iberoamericana
de docentes



formaciónib))

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS VS FRACASO ESCOLAR: UN ESTUDIO EN EL CAMPO DE GIBRALTAR

Dra. Palma Tonda Rodríguez

Colegio Los Pinos de Algeciras. Instituto de Estudios Campogibraltares.

palmatonda@gmail.com

Resumen:

En este trabajo se ha realizado un estudio bibliográfico de los resultados obtenidos por los alumnos andaluces en diferentes evaluaciones externas, como las pruebas PISA, analizándose su evolución en las distintas ediciones y encontrándose que los niveles de desempeño de los alumnos andaluces se mantienen mediocres y, siempre, por debajo de la media OCDE. Además, el factor repetición influye significativamente en estos niveles, apareciendo una brecha de conocimientos entre alumnos repetidores y no repetidores.

El fracaso escolar es uno de los graves problemas educativos de un país, se materializa en la repetición, genera absentismo y conduce al abandono temprano del sistema educativo. En este estudio se analizan posibles **soluciones globales** dirigidas a la mejora de la calidad educativa, proponiéndose políticas enfocadas en la profesión docente capaces de atraer y retener al mejor profesorado.

Buscando **soluciones locales**, se realizó, en 2011, una investigación experimental que quiso describir la realidad educativa del Campo de Gibraltar. Se optó por la complementariedad metodológica, utilizando técnicas de recogida de información, cualitativas y cuantitativas, de docentes y discentes de 15 años. Se elaboró una escala de actitudes Lickert de alta fiabilidad y se diseñaron cuestionarios y entrevistas en profundidad, cuyos resultados fueron analizados estadísticamente mediante el programa SPSS 17.0. Finalmente, un estudio de caso longitudinal en un centro educativo pretende describir el perfil del alumnado que fracasa y abandona el sistema.

Se evidenció que el enfoque educativo basado en competencias no ha modificado, en gran medida, los procesos de evaluación de los docentes, apareciendo un fuerte rechazo hacia las pruebas estandarizadas que evalúan competencias; eligiéndose evaluar contenidos, examinar para calificar y dedicar todo el esfuerzo a ayudar al alumnado, implicándolo en su aprendizaje. Asimismo, se oyó la voz de los estudiantes sobre el aprendizaje competencial, la probabilidad de abandono temprano y las causas del fracaso escolar.

1.- INTRODUCCIÓN

Las pruebas estandarizadas clasifican a los países por el rendimiento competencial de sus estudiantes y, aunque la información sobre ellas es abundante, los docentes no necesariamente las utilizan para evaluar, desaprovechando un interesante potencial para la enseñanza (De la Cámara, Díez, Gregori, Sayago & Vicente, 2012). Estas pruebas no evalúan contenidos, evalúan áreas competenciales: lo que los alumnos saben y lo que pueden hacer con lo que saben (Medina, 2009).

El rendimiento mediocre de los estudiantes españoles en estas pruebas unido al elevado porcentaje de repetición de curso y de abandono educativo temprano, hacen que el fracaso escolar sea una de las principales preocupaciones del futuro del país.

Mirar hacia los países de exitoso desempeño para aprender de sus prácticas (Melgarejo, 2008), permitiría situar la calidad educativa¹ a la altura de la calidad docente² (Sanders, 1990; Perrenoud, 2004; Tonda & Medina, 2013).

Transformar la actitud de los docentes hacia los procesos de evaluación, según un enfoque competencial, podría proporcionar herramientas para conseguir la calidad educativa.

2. PRUEBAS ESTANDARIZADAS Y REPETICIÓN DE CURSO

Sin duda, han sido las pruebas PISA³ y sus resultados con relación al desarrollo de las competencias clave de los estudiantes, el motivo que ha movilizado y orientado a los gobiernos para realizar reestructuraciones en sus sistemas educativos.

El Gráfico1 expone la evolución que han sufrido los resultados de los alumnos españoles en lectura y, a título comparativo, el promedio de la OCDE⁴.

Con respecto a Andalucía, podemos ver resultados muy bajos, que se encuentran por debajo de la línea inferior punteada del Gráfico1, es el nivel 2 de rendimiento⁵, la media de los países sitúa sus puntuaciones entre ambas líneas punteadas, en el nivel 3, y solo los mejores están en el nivel 4 o superior, por encima de la línea punteada superior.

¹ Conseguir un sistema educativo de calidad requiere que se conjuguen dos condiciones que no deben disgregarse, son la excelencia y la equidad. La excelencia deviene de las altas competencias adquiridas por los estudiantes y la equidad reside en la capacidad de los sistemas educativos para reducir el impacto producido por el entorno familiar, social y cultural de manera que no afecte significativamente al éxito escolar de los alumnos, se relaciona con el porcentaje de alumnos que titulan en Secundaria.

² Estos autores identifican cuáles deben ser las competencias profesionales imprescindibles para convertirse en el nuevo docente de calidad para el S.XXI. Según Tonda & Medina (2013) un docente de calidad es aquel que tiene desarrollada su competencia evaluadora. Esta competencia engloba al resto de capacidades docentes y está conformada por cinco grandes subcompetencias: delimitación del contexto de la evaluación, construcción metodológica, competencia reguladora, interpretativa y metaevaluadora, y competencia comunicativa.

³ Las pruebas PISA se han convertido en un referente de evaluación en decenas de gobiernos que pretenden mejorar la calidad educativa de sus países. Estas pruebas vienen clasificando a los países según el nivel de competencia que alcanzan sus estudiantes de 15 años en las tres áreas competenciales evaluadas: lectura, matemáticas y ciencias.

⁴ "El promedio de la OCDE, al que algunas veces se hace referencia como el promedio nacional, es la media de los valores de los datos para todos los países de la OCDE para los que se dispone de datos o existe la posibilidad de estimarlos. El promedio de la OCDE se puede emplear para mostrar cómo se compara un país en un indicador dado con un país representativo de la OCDE. El promedio de la OCDE no toma en cuenta el tamaño absoluto de la población estudiantil de cada país, es decir, cada país contribuye en la misma proporción al promedio" (OCDE, 2002, p.33).

⁵ Los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas han sido clasificados en seis niveles de competencia. Apareciendo hasta dos niveles más, los formados por los niveles inferiores al nivel 1, el 1a y el 1b. Cada nivel o intervalo tiene una longitud media de unos 72-73 puntos, si se trata de la competencia lectora, 62 si es la competencia matemática, y en torno a 74-75 para la científica.

Puntuación a partir de la cual comienza el nivel	Com. Matemática	Com. Científica	Com. Lectura	Com. Lectura digital
NIVEL 6	669	708	698	--
NIVEL 5	607	633	626	626
NIVEL 4	545	559	553	553
NIVEL 3	482	484	480	480
NIVEL 2	420	410	407	407
NIVEL 1	358	335	335	--

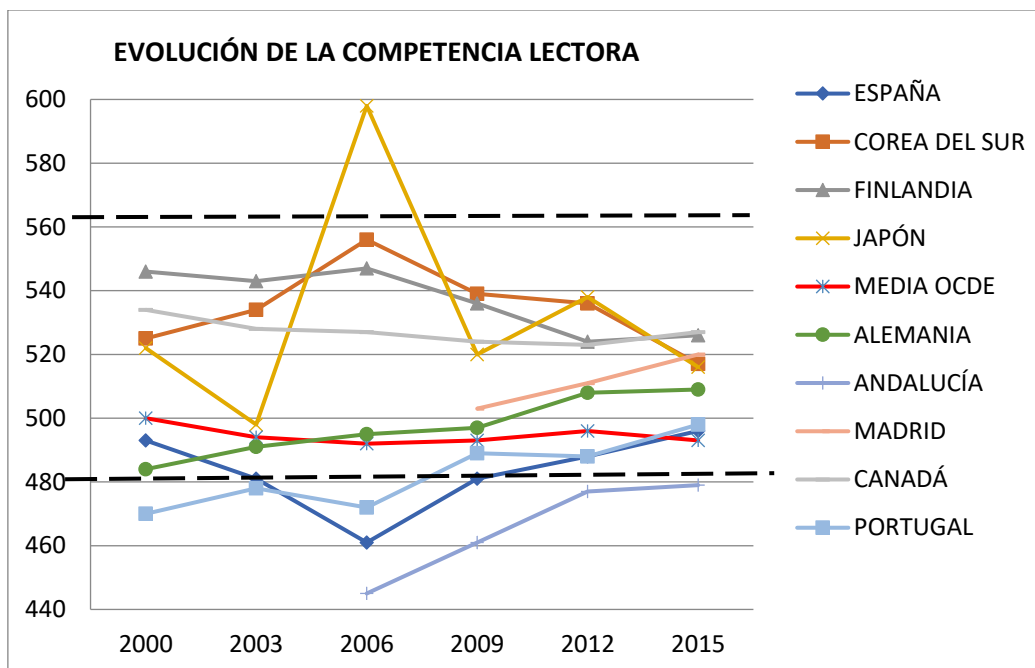


Gráfico 1: Evolución de la competencia lectora para las pruebas PISA entre 2000 y 2015 para varios participantes (OCDE, 2017).

Con el fin de estudiar la influencia de la repetición de curso⁶ en estos resultados, se han analizado los informes generados por el INEE sobre las pruebas PISA, de los que se extraen los porcentajes de repetidores que se exponen en el Gráfico2.

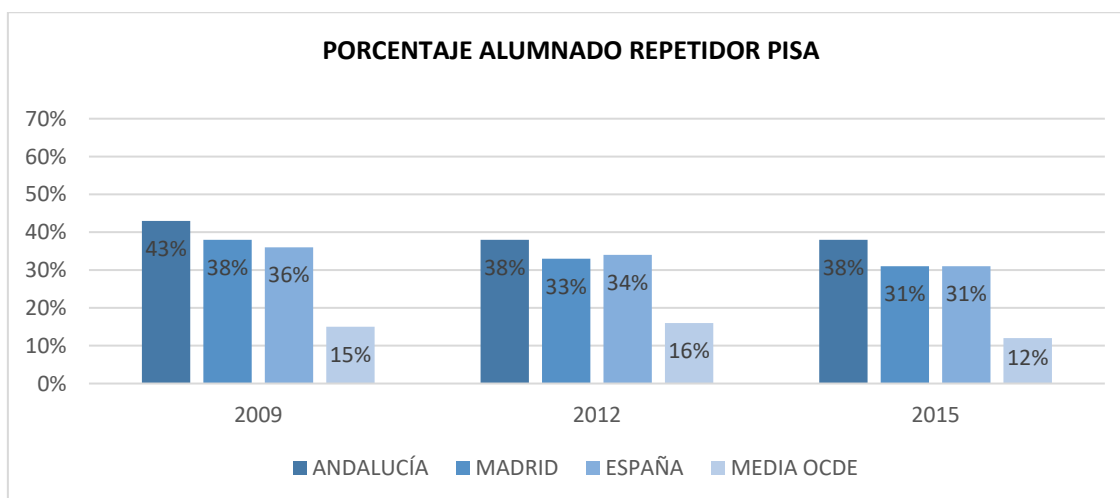


Gráfico 2: Porcentaje de alumnos repetidores en las ediciones Pisa 2009 a 2015 (INEE, 2016).

Se detecta que el rendimiento de los estudiantes españoles disminuye en función del número de repeticiones, como muestra la Tabla1. Los alumnos que han repetido dos veces no han desarrollado las competencias mínimas para integrarse adecuadamente

⁶ Cuando el alumnado no es capaz de alcanzar un nivel mínimo de capacidades básicas para continuar su desarrollo académico con las exigencias del curso siguiente y, tras haber agotado las medidas de refuerzo necesarias para su consecución, se puede adoptar la medida de repetición de curso. Esta estrategia no es unánime en todos los países, algunos como Noruega o Finlandia solo permiten la repetición de manera excepcional, siendo la promoción automática la más común de las prácticas. Sin embargo, países como España, Alemania o Portugal tienen protocolizada la repetición, adoptándose esta estrategia de forma común.

en la sociedad del conocimiento, presentando un alto riesgo de exclusión social y laboral⁷.

PISA LECTURA ESPAÑA	IDONEIDAD 4º ESO	UNA REPETICIÓN 3º ESO	DOS REPETICIONES 2º ESO
2000	522	423	369
2009	518	435	371
2012	522	440	385

Tabla 1: Evolución de los resultados de los alumnos españoles en PISA, en competencia lectura, según número de repeticiones.

Si se analiza el desempeño del alumnado de 2º de ESO en las Pruebas de Diagnóstico andaluzas y cuyos resultados se encuentran en el Informe de Resultados⁸ (AAEE, 2010, 2011 y 2012), reaparece un panorama similar.

En la Tabla2, se presenta el porcentaje de alumnos andaluces que han repetido al menos un curso, en el período 2009-2012, siendo superior al 30% en todos los casos.

PPDD 2º ESO	2009-2010	2010-2011	2011-2012
ALTAS CAPACIDADES	0.15	0.14	0.15
IDONEIDAD	68.42	69.46	68.42
REPETICIÓN DE UN AÑO	21.12	20.20	20.79
REPETICIÓN DE DOS AÑOS	10.31	10.20	10.64

Tabla 2: Porcentaje del alumnado de 2º ESO según año de nacimiento en las PPDD de los cursos 09-10, 10-11 y 11-12.

Según los citados informes, existe una brecha de conocimientos entre alumnos repetidores y no repetidores que se incrementa a lo largo de las tres ediciones.

La diferencia entre los alumnos que no han repetido y los que lo han hecho una vez es de un nivel de rendimiento y de dos niveles si han repetido dos veces.

Con el fin de analizar la diferencia de rendimiento entre estos alumnos en la etapa de Primaria, se estudian los datos proporcionados por las pruebas PIRLS⁹ y TIMMS en 2011 (INEE, 2013a). Según el Informe Español de la IEA de 2011, el porcentaje de alumnos repetidores españoles en 4º EPO fue del 9.75%, mismo dato que en Andalucía. Los resultados de estos estudios detectan que una de las variables que afecta al bajo rendimiento es la repetición de curso, observándose evidencias significativas de que esta no contribuye a la calidad educativa (Fernández, Mena & Riviere, 2010)¹⁰.

⁷ “Es posible que, tras graduarse en ESO, estos alumnos pasen a formar parte del colectivo de españoles que abandonan tempranamente el sistema educativo” (INEE, 2013c, p. 116). El abandono prematuro de la escuela puede convertirse en un grave problema con repercusiones de carácter social y económico de los gobiernos. Desde la Estrategia de Educación y Formación 2020 de la UE, se pretende como objetivo prioritario reducir la tasa de abandono temprano. Según INEE (2016), el 49% de los repetidores tienen posibilidades de reincorporarse satisfactoriamente al sistema educativo, la otra mitad, el 51%, constituirá, con probabilidad, parte del fracaso escolar español.

⁸ Fuente: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaee/biblioteca-informes.html>

En este enlace se pueden obtener todos los informes emitidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía sobre las Pruebas de Diagnóstico en Andalucía en todas sus ediciones.

⁹ Pruebas organizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Estos estudios se han realizado en España a alumnos de 4º de Primaria, PIRLS hace referencia a las pruebas en comprensión lectora y TIMMS a las pruebas en matemáticas y en ciencias.

¹⁰ Según los estudios realizados por Fernández et al. (2010), en Primaria comienzan a manifestarse los primeros síntomas del fracaso escolar: la repetición de curso y el retraso. “Un alumno que lleva retraso en Primaria difícilmente lo va a recuperar en Secundaria, teniendo más probabilidad de acumular retrasos en esta etapa” (Fernández et al., 2010; p. 33). Sus estudios revelan que en 2º EPO repiten, en el curso 2006-2007, 4.3% de alumnos; en 4º EPO lo hace el 4.5% y en 6º EPO el 6.2%. Pero para los autores “el indicador definitivo es sin duda la proporción de alumnos que terminan la educación Primaria con 12 años” (Fernández et al., 2010, p. 36). Aproximadamente el 16% del alumnado no termina la educación Primaria a la edad idónea de 12 años. En Andalucía ese porcentaje alcanza el 17.8%, aunque aparecen comunidades como Baleares o Canarias que alcanzan valores de repetición del 23.3% y 22.4% respectivamente. Con estos datos los autores cuestionan las hipótesis de que el abandono temprano del sistema educativo en estas regiones se deba al atractivo del empleo turístico para jóvenes, que ven esta situación de trabajo como una oportunidad para la salida al mercado laboral, ya que según los datos la mayor parte del retraso es anterior a cualquier necesidad o deseo de empleo.

La Tabla3 muestra que el 53%, 78% y 64% de los alumnos repetidores de Primaria, están en los niveles¹¹bajo o muy bajo de las competencias lectora, matemática y científica, respectivamente.

ESPAÑA	PIRLS-LECTURA						TIMMS-MATEMÁTICAS						TIMMS-CIENCIAS					
NIVEL	MEDIA	1	2	3	4	5	MEDIA	1	2	3	4	5	MEDIA	1	2	3	4	5
IDONEIDAD	521	5	20	42	29	4	489	10	30	41	17	2	532	6	23	41	25	5
REPETIDOR	463	17	36	37	9	1	423	37	41	20	2	0	447	27	37	28	7	1

Tabla 3: Porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento en PIRLS y TIMMS de 2011, según la variable “repetición de curso”.

3. ABANDONO TEMPRANO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Se considera que el abandono temprano se produce cuando una persona abandona los estudios sin haber concluido algún tipo de formación más allá de la enseñanza obligatoria¹². Para Marchessi (2003) o Fernández et al. (2010), los conceptos de fracaso escolar y abandono temprano se encuentran totalmente ligados. Según IVIE (2013, p.4), “el abandono prematuro de los estudios por una parte significativa de las nuevas generaciones puede tener serias implicaciones de cara al desarrollo económico y la inclusión social y laboral en el futuro¹³”.

Para Martínez & Álvarez (2005), el perfil del alumnado en riesgo de abandono incluye a un alumnado con características absentistas¹⁴. Para Fernández et al. (2010, p.129) el absentismo es previo al abandono y está presente en más del 90% de los casos de abandono¹⁵. Estudios como los de Cordero, Manchón & Simancas¹⁶ (2012) y Carabaña¹⁷(2013) relacionan la repetición con factores no académicos.

En el Gráfico3, se muestran las elevadas tasas de abandono en Andalucía¹⁸, entre los años 2000 y 2016.

¹¹ El nivel 1 hace referencia rendimiento muy bajo (<400), nivel 2 se corresponde con rendimiento bajo (400-475), nivel 3 es intermedio (475-550), nivel 4 rendimiento alto (550-625) y nivel 5 avanzado (>625).

¹² Fuente: <https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/abandono-educativo-temprano.pdf?documentId=0901e72b8173034a>

¹³ Por ello, la reducción del abandono es uno de los objetivos prioritarios de la Estrategia Educación y Formación 2020 de la Unión Europea (IVIE, 2013).

¹⁴ No asiste regularmente al centro educativo, faltando al menos el 25% de las clases lectivas de un trimestre. Los centros donde existe una alta proporción de alumnos que faltan a clase, tienen un peor rendimiento. En España el porcentaje de alumnos que faltan a clase una o dos veces en semana es del 24% en comparación con la media de la OCDE que es 12% (INEE, 2013b).

¹⁵ Según los estudios realizados por estos autores, para los que utilizaron una recopilación de 856 expedientes de alumnos españoles de las comunidades de Madrid y Castilla y León que abandonan antes de conseguir el Título de Secundaria Obligatoria o Postobligatoria en el curso 2007-2008, el 91% de los expedientes recogen faltas no justificadas.

¹⁶ Fuente:

<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/repeticioncursoenespana.pdf?documentId=0901e72b816dff4d>

¹⁷“Ha resultado, efectivamente, que la ausencia de los padres, la presencia de muchos hermanos, la diglosia entre hogar y escuela, la riqueza doméstica o la asistencia a preescolar no solo tienen importantes relaciones con la repetición de curso..., sino que se asocian a través de mecanismos predominantemente no cognitivos” (Carabaña, 2013, p. 51).

¹⁸ La tasa de abandono temprano del sistema educativo se mide como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que tiene como máximo el título de ESO y no cursa ninguna otra formación.

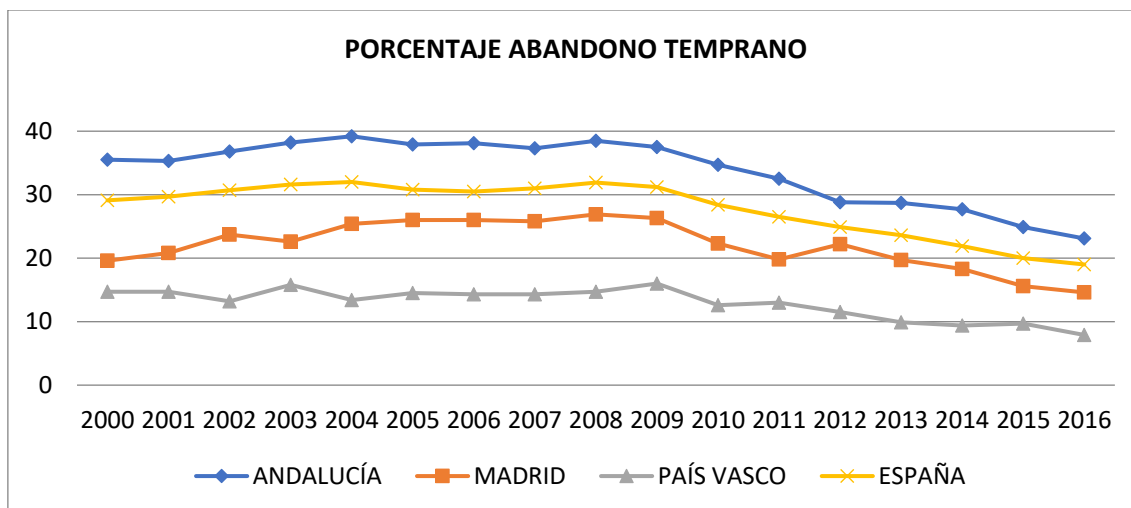


Gráfico 3: Evolución del porcentaje de abandono temprano entre 2000 y 2016, en varias comunidades autónomas españolas.

Tasas elevadas que empiezan a recuperarse a partir de 2008¹⁹ y, aunque parezca alentador, detrás subyace un componente económico del país²⁰ (IVIE, 2013). Estos datos, unidos al bajo rendimiento de nuestros estudiantes, ofrecen un futuro desalentador²¹. Repetición, fracaso y abandono van de la mano y, con ello, un alto coste económico²² para el país (OCDE, 2012)²³.

Con el fin de dar respuesta al mediocre desempeño español en PISA, se buscan las causas en los recursos económicos que los países destinan a la educación (INEE, 2017):

Número de horas de enseñanzas al año

¹⁹ Lehman Brothers, la mayor aseguradora estadounidense, se hunde en el verano de 2008. Es el inicio de la convulsión en EEUU, que cruza de inmediato el Atlántico, desencadenando una crisis mundial que aún tiene consecuencias en todo el mundo.

²⁰ Según el informe de Lorenzo Serrano sobre el abandono educativo temprano, un análisis del caso español: “Las estimaciones confirman que en períodos de empleo abundante para los jóvenes la probabilidad de abandono crece, mientras que se reduce conforme aumenta la tasa de paro juvenil. El ciclo económico habría influido fuertemente en el aumento del abandono durante la última y prolongada expansión económica y la caída posterior con la crisis” (IVIE, 2013, p. 42). Por otro lado, declaraciones de directores de institutos al diario el País vinculan esta evolución con una adaptación del sistema a la crisis económica española: “todo está relacionado con la crisis y con el paro; la explicación es que, como no hay trabajo, la gente estudia más” (SOS, 2016, p. 168).

²¹ Como se ha visto anteriormente, España se encuentra entre los países con máximo índice de repetidores, con la tasa de idoneidad más baja, solo superada por Francia y Luxemburgo, según OCDE (2012). Por otro lado, España es uno de los países europeos con mayor tasa de abandono temprano, en 2015 el abandono para España es del 20% y para UE28 del 11%. Además, podemos añadir que España se encuentra entre los países con mayor paro juvenil con el 40% de desempleo frente al 16% de la UE25 en 2017. La tasa de pobreza infantil en España es del 23.4% frente al 13.3% de la OCDE, medido en 2013. Por otro lado, el empleo temporal es del 25.7% para mayores de 15 años y en la UE28 es del 14% en 2015. En 2007 el porcentaje de repetidores de 15 años era del 35.5% y en la OCDE del 13%.

²² Fuente: Equidad y Calidad en la Educación: Apoyo a Estudiantes y Escuelas en Desventaja. *La repetición afecta a muchos estudiantes e implica altos costos en algunos países*. DOI: 10.1787/9789264130852-graph11-en

Los Datos que ofrece la OCDE (2012) sobre el porcentaje de alumnos de 15 años que ha repetido al menos un curso y el porcentaje del gasto anual dedicado a las repeticiones relativo al gasto total de Primaria y Secundaria en diferentes países son concluyentes al respecto. El gasto desproporcionado que realiza España, 13.63% del gasto anual de Primaria y Secundaria, en relación a las repeticiones, lidera la lista de países, junto con Bélgica con un 15.16%. Para la media de la OCDE el gasto dedicado a repeticiones relativo al gasto total de Primaria y Secundaria es 4.05%. Es significativo que países como Japón o Corea del Sur tengan una tasa de repeticiones nula o como Finlandia que alcanza un nivel tan bajo del 2.8% y sean los países que se disputan el primer puesto en la evaluación de competencias PISA. Por el contrario, países como España o Bélgica obtienen puntuaciones de 496 y 499 en lectura, respectivamente, según PISA 2015 (INEE, 2016).

²³ Según la OCDE (2012) el costo económico y social que suponen el fracaso y abandono escolar son muy elevados, puesto que los estudiantes no consiguen llegar a una educación superior, prepararse, formarse para conseguir empleo y un estilo de vida saludable, con lo que tienden a depender de la ayuda pública y se vuelven enormemente vulnerables al devenir de la economía del país. Estos individuos no consiguen contribuir en la misma proporción que sus homólogos con estudios superiores a formar sociedades democráticas con economías sostenibles y, por supuesto, no existe retorno de la inversión pública. Las desventajas en las escuelas y la falta de equidad de los sistemas educativos son una de las causas del fracaso de la educación en muchos países.

España supera en horas de enseñanza al año a la media de los países que conforman la OCDE. Los profesores españoles están aproximadamente una hora al día más en contacto directo con sus alumnos (5 h/día) que el resto de los docentes de la OCDE (4.2 h/día²⁴).

Puede concluirse que “el tiempo de instrucción no da pista sobre la calidad de la enseñanza que se está llevando a cabo. Análisis de la OCDE concluyen que la calidad de las clases tiene mayor impacto en el rendimiento del alumno que la cantidad de horas” (INEE, 2016, p.51).

Tamaño de la clase

El número medio de alumnos por clase se recoge en la Tabla4. “En educación Primaria, el número de alumnos por clase²⁵ en las instituciones públicas²⁶ españolas está en torno a los promedios de la OCDE. Sin embargo, en la primera etapa de Educación Secundaria es superior” (INEE, 2017, p.53). Datos que, según Hanushek (1998) y Barber & Mourshed (2008), no son determinantes del bajo desempeño en las pruebas PISA²⁷.

PAÍSES	ALUMNOS POR CLASE EN CINE 1 (EPO)	ALUMNOS POR CLASE EN CINE 2 (ESO)
ESPAÑA	21	25
FINLANDIA	19	20
JAPÓN	27	32
ALEMANIA	21	24
MEDIA OCDE	21	23

Tabla 4: Número medio de alumnos por clase en Instituciones Públicas en 2015 (INEE, 2017).

Retribuciones de los profesores

España es uno de los países con mayor retribución inicial de entre los analizados por la OCDE (2010), aunque, más años tengan que transcurrir hasta obtener la máxima retribución. Según la Tabla5, “el salario de los profesores en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE²⁸” (INEE, 2017, p.58).

²⁴ Disponible toda la información en: <https://sede.educacion.gob.es/publivena/detalle.action?cod=20132>

²⁵ La ratio alumno-profesor indica el número de alumnos que corresponden a cada profesor. Esta variable se obtiene dividiendo el número de alumnos a tiempo completo, entre el número de profesores a tiempo completo en un nivel educativo. España es uno de los países con menor ratio profesor-alumno. La medida de la ratio puede confundir, puesto que no tiene en cuenta el número de horas de enseñanza de los alumnos y la jornada laboral del profesor. Para una mejor interpretación se utiliza el tamaño de clase, la forma de obtener este dato es algo más compleja y se tienen en cuenta el nº de alumnos en relación al nº de profesores, el nº de alumnos de los que un profesor es responsable, la relación entre la exposición a la instrucción de los alumnos y el nº de horas laborales del profesorado, la agrupación de .alumnos, así como el tiempo que de la jornada laboral del profesor se dedica a la enseñanza (OCDE, 2010).

²⁶ El número de alumnos en la enseñanza privada siempre supera al número de alumnos de la enseñanza pública (OCDE, 2010).

²⁷ La reducción del número de alumnos en clase ha sido sometida a un estudio de 112 muestras, de las cuales solo 9 de ellas han sido encontradas con una relación significativa, en la que la disminución de la ratio profesor-alumno deviene en un mejor rendimiento escolar, aunque el efecto no fuera de importancia. Las restantes 103 muestras dieron lugar a relaciones no significativas e incluso negativas. Sin embargo, fue el factor “calidad docente” el que dominó ante cualquier efecto que pudiera tener la disminución de ratio (Hanushek, 1998). Asimismo, los estudios realizados por Barber & Mourshed (2008), sobre cómo alcanzaron sus objetivos los países con mejor desempeño educativo del mundo, llegan a la conclusión de que las reformas efectuadas por países como Inglaterra, Estados Unidos o Nueva Zelanda, en los que se realizaron grandes cambios estructurales como financiamiento de las escuelas, descentralización del gobierno central a favor de la escuela, nuevos planes de estudio, sistemas de control y pruebas externas de evaluación y reducción de la ratio profesor-alumno, ninguno de estos cambios dio lugar a mejoras del rendimiento competencial de los estudiantes de estos países. Las entrevistas que los autores realizan a varios directores, en particular a los neozelandeses, muestran la impotencia de estos, que dicen sentirse ingenuos por creer que la calidad educativa mejoraría por el hecho de cambiar las estructuras. Además, como señalan estos autores, la disminución de alumnos por clase requiere mayor cantidad de docentes, y si no se incrementa el gasto en educación, el salario docente debería disminuir y el sistema se convertiría en menos selectivo y como consecuencia la calidad docente disminuiría, lo que empeoraría la situación. Concluyen, que solo puede mejorarse el aprendizaje si se mejora la instrucción, dirigiendo el foco del problema hacia la calidad docente.

²⁸ En los inicios de la carrera docente, los profesores españoles de educación Primaria tienen un salario un 22% superior a la media de la OCDE y un 25% superior a la media de la UE22. La diferencia es aún mayor en la educación Secundaria, con salarios iniciales que superan en torno al 30% las medias internacionales en la primera etapa, mientras que en la segunda etapa superan en torno al

PAÍSES	CINE 2 (ESO)		CINE 3 (BACH)		AÑOS TRASCURRIDOS ENTRE RETRIBUCIONES
	RETRIBUCIÓN INICIAL	RETRIBUCIÓN MÁXIMA	RETRIBUCIÓN INICIAL	RETRIBUCIÓN MÁXIMA	
ESPAÑA	42 002	59 163	42 002	59 163	39
FINLANDIA	35 676	46 400	37 832	50 087	20
JAPÓN	29 009	63 215	29 009	64 944	34
ALEMANIA	61 207	80 694	61 589	89 428	28
MEDIA OCDE	32 202	55 122	33 824	57 815	25

Tabla 5: Retribución del profesorado en Educación Secundaria en 2015 (INEE, 2017).

El salario de los profesores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. Sin embargo, la relación entre el rendimiento de los alumnos y el salario de los profesores no se ha mostrado estadísticamente significativa en el reciente informe Pisa 2015, poniendo de relieve que otros factores, como la calidad de la enseñanza pueden asociarse más concretamente con el rendimiento de los estudiantes” (INEE, 2017, p.73).

Gasto anual en educación

En 2014, los países de la OCDE gastaron una media del 3.6% de su PIB en instituciones educativas de Primaria y Secundaria y Postsecundaria no terciaria²⁹. España gasta el 3% del PIB en el mismo concepto. La evolución de este gasto desde 2005 a 2014 queda recogido en la Tabla6 (INEE, 2017, p.46).

PORCENTAJE DEL PIB	ESPAÑA	MEDIA OCDE	UE22
2005	2.8	3.6	3.5
2010	3.2	3.8	3.7
2011	3.2	3.7	3.5
2012	3.1	3.7	3.5
2013	3.1	3.7	3.5
2014	3.0	3.6	3.5

Tabla 6: Evolución del gasto (público y privado) en educación Primaria, Secundaria y Postsecundaria no terciaria.

Los factores analizados no parecen desproporcionados para España en comparación con la OCDE, no encontrándose relación significativa entre el factor económico³⁰ y los resultados en las evaluaciones externas.

Barber y Mourshed (2008), en su busca de la clave del éxito de los sistemas educativos, concluyen que esta se encuentra en la calidad docente:

Atraer y retener docentes talentosos que se interesen por la educación y la docencia.

Llevar a cabo procesos de formación docente hasta conseguir los mejores instructores.

Llevar la instrucción de alta calidad a todos y cada uno de los niños sea cual sea su estatus social, cultural y económico.

24% al salario medio de la OCDE y al 29% al de la UE22. Sin embargo, si tomamos de referencia los salarios máximos a los que se pueden aspirar a lo largo de la carrera docente, las diferencias de España con las medias de la OCDE y la UE22 se acortan, pero siguen siendo superiores en todas las etapas educativas, entre un 0.6% y un 10.2%.” (INEE, 2017, p. 58).

²⁹ Según OCDE (2010, p. 208), “el gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB muestra la prioridad que un país otorga a la educación con relación al reparto general de sus recursos”.

³⁰ Según el Informe Internacional, PISA 2012 (INEE, 2013b), los resultados PISA y el gasto que se dedica a la educación no están fuertemente relacionados o, al menos, a partir de unos gastos mínimos. El gasto en educación en España requiere que el rendimiento educativo fuera mayor. Desde 2000 al 2012 España ha aumentado el gasto en educación una cantidad de 21.108 \$, a pesar de ello los resultados de los alumnos españoles en las pruebas PISA no han evolucionado demasiado positivamente. El gasto acumulado en un alumno español desde los seis a los quince años es de 82.178 \$. El gasto en educación afecta al rendimiento solo en sus primeras fases, cuando el gasto por estudiante entre 6 y 15 años no supera los 50.000 \$. El informe concluye que a partir de esa cifra la relación entre el gasto y el rendimiento o la equidad deja de producirse.

En busca de soluciones al panorama actual de la educación, la OCDE (2012) ofrece una serie de políticas, centradas en el docente, que han mostrado ser efectivas en la calidad de los centros educativos, mejorando las desventajas de las escuelas y los bajos rendimientos. Según Gairín (2003), el éxito de cada reforma educativa se encuentra estrechamente ligado a la implicación que se consiga en el último y más importante nivel educativo, el aula. Las grandes transformaciones educativas a nivel gubernamental no son efectivas si luego no son abordadas en el nivel micro del sistema: la escuela.

4. INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE GIBRALTAR (CG)

La investigación³¹ que ahora se presenta pretende conocer las actitudes de los docentes hacia la evaluación de competencias. En el estudio realizado en 2011 participaron 12 centros del CG, 100 profesores y 316 estudiantes de 4º ESO. Siguiendo a Cook & Reichardt (1986), se decidió por la complementariedad metodológica, realizándose la triangulación de sujetos y métodos. Se elaboró un exhaustivo cuestionario y una escala de actitudes tipo Lickert de alta fiabilidad (α Cronbach=0.970), que valoró en un rango discreto entre 1 y 6, con 68 ítems que permitieron conocer un amplio abanico de actitudes docentes. Se utilizó el programa estadístico SPSS 17.0 para el tratamiento de datos.

Para conocer la actitud de los docentes hacia la evaluación de competencias, se analizaron los ítems de la escala y del cuestionario que se recogen en las tablas 7 y 8, donde se refleja cómo los profesores rechazan las pruebas estandarizadas para evaluar³², no han variado sustancialmente su forma de evaluar y enseñar al implantarse el nuevo enfoque de la educación basado en competencias, encontrándose serias dificultades en generar criterios de calificación que ponderen adecuadamente el grado de adquisición de las competencias y crear estrategias e instrumentos evaluativos diferentes a los tradicionales. Se detecta falta de formación y colaboración entre docentes, siendo la prioridad del profesorado, orientar, ayudar e implicar al alumno en su aprendizaje.

³¹Esta investigación se encuentra enmarcada dentro de la tesis doctoral de Tonda (2012).

Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptonda/Documento.pdf>

³² De la Cámara et al. (2012), referencian el estudio realizado en ocho países de América Latina por el Instituto de Evaluación Educativa de la Universidad Católica del Uruguay con el apoyo del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación (GTÉE) de PREAL, sobre cómo las evaluaciones estandarizadas podían enriquecer las prácticas de evaluación en el aula. Encontrando los efectos positivos que sobre las prácticas docentes tenía el que los maestros se apropiaran de los materiales e instrumentos relacionados con las evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, este potencial no se aprovecha siempre. En el año 2014 se encuestaba a los docentes de un centro del CG, preguntándoles si utilizaban las pruebas estandarizadas como referente para preparar las pruebas escritas de evaluación. Los resultados mostraron que el 42.5% no recurría estas pruebas para la enseñanza y evaluación.

VARIABLE	ÍTEMS SELECCIONADOS DE LA ESCALA LICKERT	PUNTUACIÓN	INTERPRETACIÓN
Var 2.6	Son las PPDD de la Junta de Andalucía un referente para construir sus pruebas de evaluación sobre las competencias básicas.	2.48	Rechazo fuerte
Var 2.7	Su sistema de evaluación ha cambiado a raíz de la implantación del nuevo enfoque del sistema educativo basado en competencias.	3.38	Rechazo muy débil
Var 1.6	Las pruebas de evaluación las elabora en colaboración con sus colegas del departamento didáctico al que pertenece.	3.30	Rechazo muy débil
Var 5.2	En la planificación de la enseñanza la evaluación ocupa el lugar más importante.	3.87	Aceptación muy débil
Var 2.1	Tiene concretados los criterios que le permiten conocer el grado de adquisición de cada competencia.	4.21	Aceptación débil
Var 7.2	Tiene definidos los criterios de calificación que le permitirán calificar objetivamente.	5.16	Aceptación muy fuerte
Var 2.2	Tiene definido el peso o valor evaluativo con el que cada competencia contribuye en la calificación final del alumno.	3.97	Aceptación muy débil
Var 2.3	Utiliza instrumentos de evaluación destinados a valorar si el alumno es capaz de aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones concretas de la vida cotidiana.	4.36	Aceptación débil
Var 1.11	En los exámenes incluye preguntas que valoren la adquisición de competencias y no solo sobre los conocimientos que se imparten en clase.	3.69	Aceptación muy débil
Var 1.9	Las preguntas de los exámenes presentan la información de forma alternativa, utilizando gráficas, tablas, símbolos...	4.30	Aceptación débil
Var 3.10	Los alumnos aprenden mejor con la elaboración de trabajos y proyectos de producción propia más que con la impartición de las clases magistrales.	3.87	Aceptación muy débil
Var 7.7	Aplica pruebas finales de promoción que le aseguran que la evaluación realizada a lo largo del curso ha sido fiable.	3.79	Aceptación muy débil
Var 7.8	El instrumento válido y objetivo por excelencia para llevar a cabo la evaluación final es el examen.	3.83	Aceptación muy débil
Var 1.8	Cada pregunta de la prueba posee un valor diferente, según la importancia de la competencia que esté evaluando.	4.55	Aceptación débil

Tabla 7: Selección de ítems de la escala de Lickert para el análisis de las actitudes docentes hacia la evaluación de competencias, y su puntuación en una escala 1-6.

CUESTIONES PLANETADAS A LOS DOCENTES		PORCENTAJE MÁXIMA PUNTUACIÓN
Competencias profesionales más relevantes para el ejercicio de la docencia	Implicar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo	77%
	Planificar la enseñanza	76%
	Diagnosticar necesidades de aprendizaje	69%
	Competencia tutorial	69%
Competencias profesionales menos desarrolladas como docentes	Evaluar las situaciones de enseñanza desde un enfoque formativo	79%
	Aplicar las nuevas tecnologías en el aula	77%
	Trabajar colaborativamente con sus compañeros por un proyecto común.	77%
Criterios de evaluación que utilizan los docentes prioritariamente	Los objetivos específicos que se proponen en las programaciones de aula	65%,
	Las competencias básicas	53%
	Los contenidos impartidos estrictamente en el aula	45%
Instrumentos de evaluación con mayor peso en la calificación final según los docentes	Pruebas escritas de respuesta abierta	57%
	Pruebas escritas de respuesta cerrada	49%
	Pruebas orales	39%
	Análisis del trabajo del aula	38%.
	Trabajos y proyectos	34%
Dificultades que el profesorado encuentra en el ejercicio de la evaluación de competencias	Referidos a la creación de situaciones reales de la vida diaria dentro del aula	32%
	Falta de normas y criterios establecidos a la hora de evaluar competencias	25%
	Heterogeneidad de los grupos con alumnos con dificultades que complicaban la evaluación individualizada	73%
Formación docente en evaluación	Grupos de trabajo	45%
	Sin formación	30%
	Cursos especializados	22%

Tabla 8: Selección de preguntas del cuestionario a docentes y porcentaje de estos que aportan la máxima puntuación.

El cuestionario del alumnado, con 29 ítems de alta fiabilidad (α Cronbach=0.903), analizó las variables recogidas en la Tabla9.

VARIABLES	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES					
VARIABLES PERSONALES	SEXO	HOMBRE	MUJER			
		44.3	55.7			
	RELIGIÓN	CATÓLICA	OTRAS			
		83.1	16.9			
VARIABLES ACADÉMICAS	REPETICIÓN DE CURSO	NO	SÍ			
		68.4	31.6			
	ESPERANZA DE TITULACIÓN	NO	SÍ			
		12.8	87.2			
	ESTUDIOS FUTUROS	OTROS/NO ESTUDIAR	CICLOS FORMATIVOS	UNIVERSIDAD		
		16.72	19.67	63.61		
VARIABLES CONTEXTUALES	TIPOLOGÍA DEL CENTRO	PÚBLICO	PRIVADO			
		73.10	26.90			
	ESTUDIOS DE LOS PADRES	SIN ESTUDIOS/ PRIMARIOS	CICLOS FORMATIVOS	SECUNDARIA	UNIVERSIDAD	
		MADRE	21.6	24.9	36.4	17.0
		PADRE	22.6	29.4	27.5	20.6

Tabla 9: Variables analizadas en el estudio sobre evaluación educativa, en alumnos de 4º de ESO del Campo de Gibraltar.

En relación con la variable repetición de curso, los resultados obtenidos muestran un 31.60 % de alumnos que han repetido alguna vez³³. Además, existe un 12.8% de alumnos que no esperan titular y un 16.7 % se plantea no seguir estudiando³⁴. No obstante, el 63.61% de los estudiantes tiene expectativas de realizar estudios universitarios³⁵.

La opinión de los estudiantes sobre las causas del fracaso escolar³⁶ se recogen en la Tabla10. El 76.58% del alumnado opina que las causas se encuentran en el propio estudiante: falta de madurez, motivación o deficiencias básicas.

LAS CAUSAS DEL FRACASO ESCOLAR SE ENCUENTRAN:	PORCENTAJE DE ALUMNADO
EN EL ALUMNO, POR SU FALTA DE MADUREZ, MOTIVACIÓN Y/O DEFICIENCIAS BÁSICAS DE APRENDIZAJES ANTERIORES	76.58%
EN LA ESCASA IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL APRENDIZAJE DE SUS HIJOS	21.20%
EN EL PROPIO SISTEMA EDUCATIVO	29.43%
EN LA NATURALEZA SOCIOECONÓMICA Y CULTURAL DEL ALUMNADO	6.65%
EN LA ENSEÑANZA QUE EJERCEN LOS PROFESORES	14.24%

Tabla 10: Opinión de los estudiantes de 4º ESO del CG sobre las causas del fracaso escolar.

³³ En ese mismo curso escolar, 2009-2010, el Informe de Resultados de las PPDD de Andalucía realizadas en alumnos de 2º de ESO, evidenció un 31.43% de alumnado andaluz que no había promocionado un curso o dos.

³⁴ Dato que se relaciona con el abandono escolar, siendo los datos que nos ofrece IVIE (2013), para el año 2010 en Andalucía, del 34.7 % de estudiantes que abandonaron sus carreras académicas.

³⁵ Según el Informe de Resultados de la Evaluación de Diagnóstico en Andalucía 2009-2010, el 56% de los estudiantes esperan alcanzar el nivel universitario.

³⁶ Según Fernández et al. (2010, p. 167) los docentes ven el fracaso escolar como algo muy complejo cuya explicación debe ser multidimensional. Entre los diferentes elementos que ocasionan el fracaso escolar, reconocen que una de las causas principales reside en que no existe renovación en la forma de enseñar, falta de formación pedagógica, de manera que no son capaces de recuperar los retrasos de los alumnos por no disponer de las herramientas y conocimientos para ello. No obstante, en opinión de los profesores la gran causa del fracaso escolar se encuentra en la familia, la clase social de los padres, su situación laboral, las familias desestructuradas y problemáticas, la ausencia paterna, falta de implicación o de interés de la familia en las relaciones con el centro educativo.

Asimismo, se realizó un estudio de caso en un centro concertado del CG. El objetivo de este estudio ha sido descubrir y describir cuáles son los factores de influencia en la repetición de curso, así como determinar el perfil del alumno que abandona el centro³⁷.

A través de un cuestionario de contexto, se preguntó a las familias sobre el número de libros en casa, los estudios del padre y la madre y la ocupación profesional³⁸ de estos. Se analizan los resultados para tres cursos escolares, 12-13, 13-14 y 14-15, detectándose 107 alumnos repetidores a lo largo del trienio. Se desvela que 66 de ellos han repetido en EPO. De esos 66, 23 repiten también en ESO. Además 64 de los 107 repiten ESO y de esos 64, hay 14 que vuelven a hacerlo en esa misma etapa. En el Gráfico 4 se exponen estos datos en forma de porcentajes. Además, en el plazo de 3 años, 22 de los 107 repetidores acaban abandonando³⁹ el centro. De ellos, 14 han repetido dos veces.

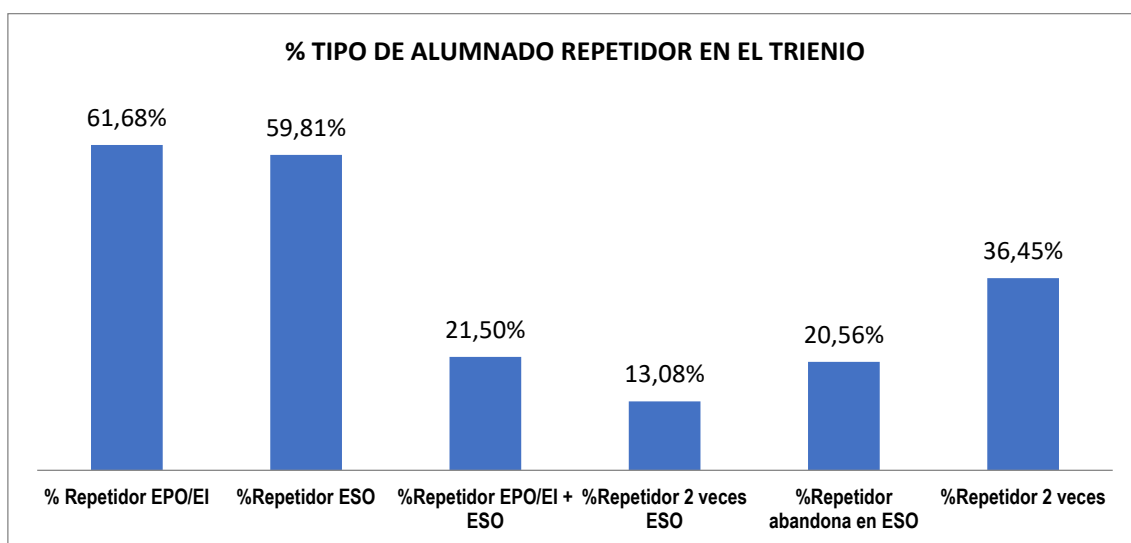


Gráfico 4: Tipo de alumnado repetidor en el estudio de caso del 2012 al 2015.

Aunque los datos ofrecidos no pretenden ser un estudio estadístico, sino descriptivo de un caso concreto, sí dejan ver que la repetición en Primaria es un factor sumamente influyente en la repetición de Secundaria.

A continuación, se analiza el nivel de estudios⁴⁰ que poseen los padres de los alumnos repetidores en el estudio de caso⁴¹. Puede observarse en el Gráfico 5 que la repetición

³⁷ Los estudios realizados por Carabaña (2013) sobre la influencia de determinadas variables sobre la repetición de curso, ponen en evidencia que existen una serie de factores que influyen en dicha repetición. De entre todos los elementos estudiados por el autor existen algunos cuya influencia parece determinante: el número de libros en casa, los estudios de la madre y del padre, la condición de inmigrante, trimestre de nacimiento, número de hermanos en casa y los resultados de las pruebas competenciales realizadas por PISA. Continúa diciendo, que el haber repetido en Primaria es un factor que influye directamente sobre la repetición en Secundaria.

³⁸ "Una cuarta parte de los alumnos cuyos padres están mejor situados profesionalmente se encuentran 1,5 niveles de competencia por encima de aquellos cuyos padres están profesionalmente peor situados" (OCDE, 2004, p. 167).

³⁹ De entre el alumnado que abandona el colegio, algunos se dirigieron a otros centros a finalizar sus estudios básicos, otros se derivaron a un PCPI o a la actual FP Básica y otros a Diversificación Curricular o los actuales PMAR. Otros, abandonan el sistema educativo.

⁴⁰ Primarios: o no tienen estudios o solo han alcanzado la Primaria. Secundarios: o tienen ESO o EGB o FP. Universitarios: Licenciados, Grados, Máster o Doctores.

⁴¹ Los resultados que nos ofrece PISA 2012, según Carabaña (2013), asocian la repetición en Primaria con el nivel de estudios de los padres, especialmente la asociación se hace muy fuerte para padres que no han conseguido los estudios primarios, desapareciendo la influencia cuando los padres poseen estudios secundarios o superiores. La repetición en Secundaria se asocia con fuerza a padres que no han finalizado los estudios primarios y más débilmente con los padres de estudios universitarios. La repetición, por tanto, se asocia con los tramos bajos de la distribución de estudios de los padres.

de curso en el centro se relaciona a familias con niveles de estudios secundarios⁴². Las características del centro hacen que su ISC⁴³ sea alto, por lo que se asocia significativamente la repetición con los tramos bajos de la distribución de estudios de los padres del centro, tal y como predice Carabaña (2013).

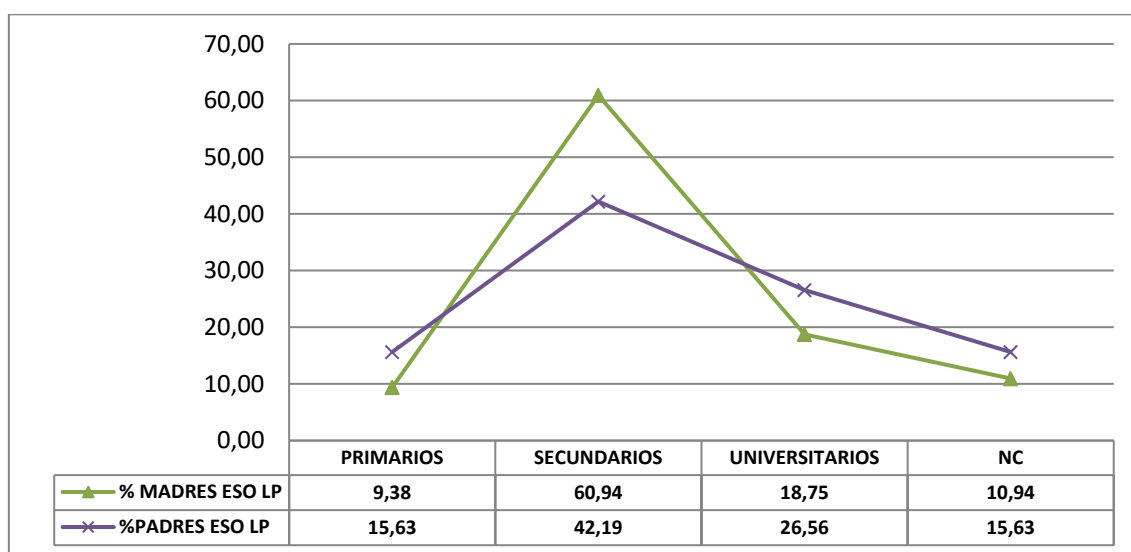


Gráfico 5: Porcentaje de madres y padres de alumnos repetidores de ESO, según nivel de estudios.

En relación con el número de libros en casa y su influencia sobre la repetición⁴⁴ se presentan los resultados en el Gráfico6. Tener entre 26 y 100 libros es lo que hace la mayoría de las familias, hayan repetido o no⁴⁵. Esta variable no se muestra significativa en la repetición.

⁴² Según los estudios realizados por Tonda (2012, p. 628) en el Campo de Gibraltar, “de la prueba de Kruskal-Wallis se deduce que el nivel de estudios de las familias que tienen a sus hijos en centros concertados es superior a las familias con hijos en la enseñanza pública”.

⁴³ El ISC es el Índice Socioeconómico y Cultural, que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, emite para cada centro a partir del nivel formativo y ocupacional de los padres y madres, el número de personas que conviven en el hogar, el número de libros y número de dispositivos de información digital. El ISC de nuestro estudio de caso, en el curso 2017-2018, toma un valor de 0,8, perteneciendo al grupo 10, el mayor de los tramos, lo que implica un nivel socioeconómico y cultural alto. La gran mayoría del alumnado, independientemente de la repetición, tiene padres o madres con estudios universitarios. Las madres con estudios universitarios suponen el 46.15% y los padres con esos mismos estudios el 43.71%. Por tanto, la tendencia en el centro es tener padres con estudios universitarios.

⁴⁴ Según Carabaña (2013) la influencia del número de libros en casa con la repetición es tan fuerte como la relación con los estudios primarios de los padres: “tienen aproximadamente las mismas tasas (muy altas) de repetición los hijos de padres que no han alcanzado los estudios primarios que los alumnos en cuyos hogares hay menos de diez libros” (Carabaña, 2013, p. 44). La explicación a estas relaciones se encuentra en el vínculo directo que puede existir entre los padres que tienen más estudios y más libros le den más importancia a que sus hijos consigan estos mismos niveles y se ocupen más de la prevención de la repetición en sus hijos, apoyando externamente a la escuela y manteniendo un mayor vínculo con los profesores que les permitan intervenir en la toma de decisiones de éstos.

⁴⁵ Esto parece corroborar que el contexto familiar es similar entre todos los alumnos, repetidores o no, tal y como muestra la medición del ISC sobre el estudio de caso.

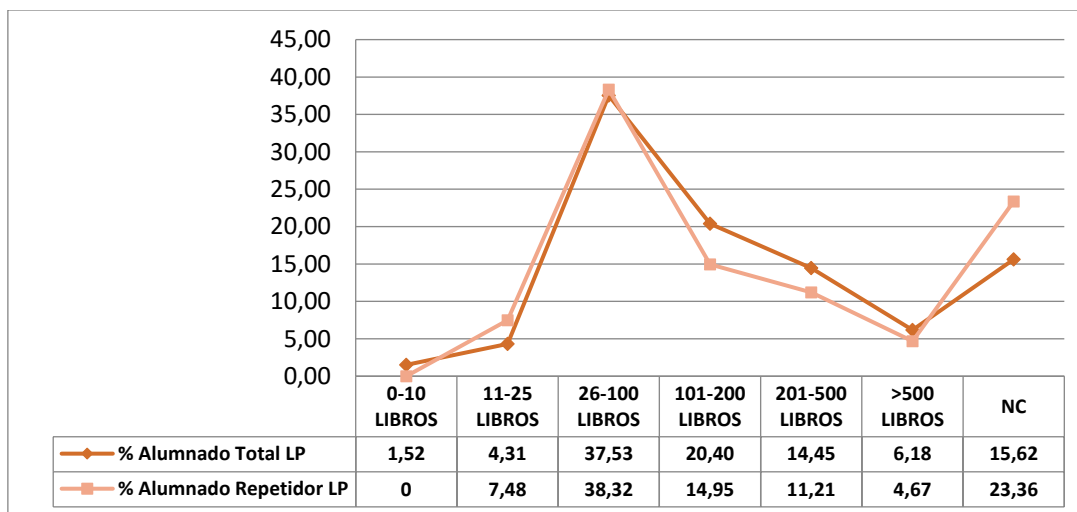


Gráfico 6: Comparativa del porcentaje de alumnos que tienen un nº de libros en casa determinado frente al porcentaje de alumno repetidor que tienen ese mismo nº de libros en casa.

En relación con estatus social de la familia⁴⁶, más del 80% de las madres y padres de repetidores no tiene una ocupación laboral de alta cualificación⁴⁷. Además, se midió el porcentaje de alumnos de un sexo u otro que habían repetido, el 41.12%⁴⁸son chicas y el resto chicos. La condición de inmigrante⁴⁹para nuestro centro de referencia no es significativa, menor al 1%. El absentismo en el centro es insignificante, menos del 0.2%⁵⁰, por lo que estas variables no se tomaron como explicativas de la repetición de curso.

Para realizar un análisis más profundo de la historia de los alumnos repetidores del centro en el trienio y con riesgo de abandono temprano⁵¹, se entrevistaron y se

⁴⁶ Variable medida como el nivel de cualificación de la ocupación de los padres.

⁴⁷ El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a través del Instituto Nacional de las Cualificaciones, distingue cinco niveles de cualificación profesional, según el grado de complejidad de las capacidades y funciones del profesional, según la autonomía y según la responsabilidad necesarios para realizar la actividad laboral. La alta cualificación corresponde a una formación equivalente a la de grado universitario o equivalente, son los niveles 4 y 5. Fuente: www.incuale.mec.es

⁴⁸ Los datos ofrecidos por PISA 2003 arrojan valores muy similares, 42% de chicas y 58% de chicos.

⁴⁹ Un estudio realizado en el curso 2010-2011 en nuestro estudio de caso, desveló que solo 6 de los 841 alumnos del centro eran inmigrantes, 2 de origen marroquí, 1 cubano, 1 argentino, 1 ruso y 2 procedentes de Brasil. Lo que supone un 0.7% de inmigración en el centro y ninguno de ellos había repetido. Dato ínfimo que no permite estudiar la condición de inmigrante como variable de repetición en el centro, aunque es interesante el que no exista repitencia en este sector.

Para Carabaña (2013) la condición de inmigrante influye muy fuertemente sobre la repetición de curso, los inmigrantes repiten más que los nativos acentuándose esta relación en la Secundaria. Asimismo, los estudios realizados por Cordero & Manchón (2012) ponen de manifiesto la importancia del efecto compañero, de forma que los alumnos que asisten a escuelas en las que existe más de un 30% de inmigración tienen mayor probabilidad de repetir curso que aquellos que se encuentran en centros con menor porcentaje de inmigrantes.

⁵⁰ El centro de referencia posee titularidad privada-concertada y no se permitió el absentismo hasta cumplida la edad legal, la indisciplina fue perseguida y controlada. Fernández et al. (2010), exponen, con relación a la titularidad de los centros, que los centros públicos mantienen escolarizado hasta los 16 años a los alumnos que finalmente abandonan en mayor proporción que la concertada. El 18% de los alumnos que abandonan no alcanzan los 16 en la concertada y solo el 14% en la pública, indicativo de que los centros públicos son toleran mejor la falta a clases y aplazan así el abandono, mientras que los privados no admiten las faltas y fuerzan la salida del centro de dichos alumnos antes incluso de alcanzar la edad legal. Los autores continúan explicando cómo la edad en la que se finaliza la ESO es una variable significativa relacionada con los resultados posteriores.

⁵¹ Según las investigaciones realizadas por Fernández et al. (2010) sobre una muestra de 856 alumnos de diferentes localidades de las comunidades autónomas de Madrid y Castilla León que abandonaron prematuramente sus estudios en el curso 2007-2008, se ha encontrado que el 14.8% de los abandonos se produce antes de la edad legal, sin titular. Y de entre los que consiguen titular en ESO y finalmente abandonan, solo el 22.9% está en la edad idónea. La edad en la que abandonan los estudiantes está ligada a factores de género, estudios de padres y madres o titularidad del centro. La proporción de chicos que abandonan sin graduarse en ESO antes de alcanzar la edad legal es cinco puntos superiores a la de las chicas. Si los padres tienen estudios superiores el 48% se mantiene escolarizado hasta la edad legal, aunque luego abandone, cuando los padres tienen estudios secundarios o inferior el porcentaje de alumnos que se mantiene escolarizado hasta los 16 años, antes de abandonar se reduce al 35%. Además, en el estudio realizado puede observarse que casi todos los casos de abandono han repetido curso previamente. Solo uno de cada ocho alumnos ha abandonado el sistema sin repetir curso. "Los niveles de fracaso son más elevados cuando la falta de idoneidad es más temprana,

estudiaron los expedientes académicos de aquellos alumnos que salieron del centro sin terminar la ESO. Se buscaron comportamientos comunes, factores sociales, familiares o académicos que confluyeran en el fracaso. Este análisis detectó puntos de encuentro reveladores, recogidos en la Tabla 11, que describen el perfil del alumno que abandonó tempranamente.

PERFIL DEL ALUMNO EN RIESGO DE ABANDONO TEMPRANO
En todos los casos es un alumno que ha repetido en primaria y en secundaria, simultáneamente. Si la falta de idoneidad es más temprana, el nivel de fracaso es más elevado
No posee hábitos de trabajo, que él mismo reconoce y que sus profesores confirman. Dice no haberse sentido ayudado por sus profesores en la mayoría de los casos. Los programas de refuerzo educativo aplicados no han tenido resultados positivos en ningún caso.
Son del sexo masculino.
El test de Raven (que mide la habilidad mental general de forma no verbal, no manual y no cultural, por lo que se aísla al sujeto de todo factor contextual) los situó en la media, tan solo uno de ellos, dio nivel inferior a la media, pero siempre dentro de los parámetros que permiten avanzar en los aprendizajes, sin realizar adaptaciones curriculares significativas.
La mayoría pertenece a familias desestructuradas y la cantidad de libros que poseen en casa no supera la media de 100 libros.
Ninguna de las familias posee un nivel ocupacional de alta cualificación.
El nivel de estudios de las familias no es en ningún caso universitario. Algunos poseen estudios secundarios y otros estudios primarios.
Todos los alumnos abandonan en 2º ESO, dieron alerta de absentismo y tuvieron episodios de indisciplina de mayor o menor gravedad.
Comenzaron abandonando todas las materias y dejando de hacer los exámenes, quisieron derivarse a un PCPI y aguantaron hasta los 16 años escolarizados.
Las familias se desentienden de las actuaciones del centro, con incomparecencia a las reuniones tutoriales, falta de implicación y de interés, en muchos casos incluso menospreciando las actuaciones del centro.
El abandono escolar es para ellos la transición a la vida adulta, dejar de perder el tiempo y comenzar a hacer cosas por sí mismos. La titulación les exige un esfuerzo que no son capaces de asumir, sus perspectivas de futuro no son académicas, sino laborales.

Tabla 11: Características del alumno en riesgo de abandono temprano en el estudio de caso.

5. CONCLUSIONES

La indagación bibliográfica permitió concluir que el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas, encargadas de evaluar competencias, se encuentra directamente relacionado con la calidad docente.

mientras que las repeticiones más tardías tienen consecuencias menores en términos de logro. Dicho, en otros términos: cuanto antes se falle, peores serán las consecuencias" (Fernández et al., 2010, p. 97). Finalmente, añaden otras características que definirían al alumno que abandona el sistema: suspende un número considerable de materias, posee dificultades de aprendizaje, de atención y de concentración, muestra comportamientos desadaptados e incumple las normas del centro y, en ocasiones, faltan el respeto a sus iguales y superiores, con al menos cinco apercibimientos orales, 3 faltas leves, 2 faltas graves y dos expulsiones antes del abandono según los estudios de (Fernández et al., 2010, p. 127).

Las transformaciones en educación deben ir dirigidas hacia la colaboración con el docente: atraer y retener a los mejores profesionales de la educación, ofrecer autonomía asociada a la rendición de cuentas, adecuada formación profesional inicial y permanente y el apoyo y respeto del gobierno y la sociedad.

La repetición parece no cumplir el objetivo de igualar las capacidades entre estudiantes. Por el contrario, crea una brecha de conocimientos, a menudo insalvable, entre los que repiten y los que no lo hacen. El costo de las repeticiones es elevado, tanto económico como en relación con el desgaste emocional, personal y de perspectivas de futuro que supone para los alumnos. La investigación descriptiva del caso estudiado desvela que el haber repetido en Primaria influye directamente en el fracaso escolar.

El estudio estadístico en el CG desvela que los profesores no poseen la actitud más ajustada para enseñar al alumnado a afrontar pruebas competenciales. Se evalúa, más que el ser competente, la adquisición de los contenidos disciplinares. La evaluación mediante exámenes, donde los contenidos impartidos en clase son los aprendizajes que se valoran, se prioriza ante otras formas de evaluación, siendo los mecanismos de memorización los que siguen utilizando los estudiantes para superar las pruebas (Tonda & Medina, 2013). El objetivo prioritario del docente está en ayudar y orientar al estudiante en su trabajo y conocimiento.

Existe una necesidad de formación colaborativa en los centros. La indagación y creación del perfil del alumno en riesgo de abandono temprano en cada centro puede servir para detectar y prevenir el fracaso desde la escuela.

6.- REFERENCIAS

AAEE (2010). *Evaluación de Diagnóstico 2009-2010. Informe de Resultados*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

AAEE (2011). *Evaluación de Diagnóstico 2010-2011. Informe de Resultados*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

AAEE (2012). *Evaluación de Diagnóstico 2011-2012. Informe de Resultados*. Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL* (41).

Carabaña, J. (2013). Repetición de curso y puntuaciones PISA. En INEE, *PISA 2012. Informe español. Volumen II: análisis secundario*, 33-57. Madrid.

Cook, T. D. & Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Cordero JM., Manchón C. & Simancas R. (2012). El problema de la repetición de curso en España y sus factores condicionantes: Un análisis a partir de PISA 2009. *Ponencia presentada en XXI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación*. Oporto.

- De la Cámara M. L., Díez G. M., Gregori S. S., Sayago L. I. & Vicente E. A. (2012). Seis años de camino hacia el progreso: las pruebas de diagnóstico en Andalucía. *Unirevista.es* (1), 57-65.
- Gairín, J. (2003). La innovación educativa, cultura y transformación permanente de las instituciones educativas. En A. Medina Rivilla. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum en las instituciones educativas*. Madrid: Universitas.
- Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección de Estudios Sociales* (29).
- Hanushek, E. A. (1998). The Evidence on Class Size. *Occasional Paper Number* (98)1 [versión electrónica]. Rochester, N.Y.: W. Allen Wallis Institute of Political Economy, University of Rochester.
- INEE (2013a). *PIRLS-TIMMS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias. IEA. Volumen II. Informe Español. Análisis secundario*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INEE (2013b). PISA 2012. Informe Internacional. *Educaínee. Boletín de educación* (22).
- INEE (2013c). *PISA 2012. Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INEE (2016). *Informe español. PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- INEE (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- IVIE (2013). *El Abandono Educativo Temprano: Análisis del caso español*. Universidad de Valencia: Instituto valenciano de investigaciones económicas.
- Marchessi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas.
- Martínez, R. & Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta* (85), 127-146.
- Medina, A. (Ed.) (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.
- Melgarejo, J. (2008). PISA, niveles de aprendizaje y calidad de la educación: lecciones del caso finlandés. *IV Congreso sobre el fracaso escolar*. Mallorca.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del programa internacional de evaluación de estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. Santillana.
- OCDE. (2004). *Informe Pisa 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana, SL.
- OCDE. (2010). *Panorama de la educación 2010. Indicadores de la OCDE*. Madrid: Santillana.

- OCDE (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de Pisa para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias. Versión Preliminar*. Paris: OECD Publishing.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Sanders, J. R. (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. Descargado el 15 de enero de 2011: <http://www.unl.edu/buros/article3.html>
- SOS (2016). *Sostenibilidad en España 2016. Cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas*. Asociación observatorio de la sostenibilidad.
- Tonda, P. (2012). La Metaevaluación de la Competencia Evaluadora de los Docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Un Estudio En El Campo De Gibraltar. Tesis doctoral. UNED, España. Disponible en: <http://espacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptonda/Documento.pdf>
- Tonda, P. & Medina, A. (2013). La formación del profesorado en la competencia evaluadora: un camino hacia la calidad educativa. *Enseñanza & Teaching*, 31(2), 167-188.