

5. LA PLANIFICACION DEL ESTUDIO

5.1. La obtención de datos

5.2. Criterios, pruebas y determinantes

5.2.1. Indicadores sociales

5.2.2. Indicadores psicológicos tradicionales

5.2.3. Indicadores de funcionamiento educativo

5.3. Modo operativo concreto

5.4. Acerca de la delimitación de “fracaso” en la enseñanza reglada no universitaria en España

En el camino recorrido hasta aquí hemos ido situando mojones que pudiesen funcionar como puntos de referencia a la hora de elaborar indicadores de distancia hacia el objetivo principal que nos propusimos al comienzo de este informe: aislar los determinantes del fracaso-éxito escolar del sistema educativo no universitario.

Tal y como se ha visto hasta aquí hemos utilizado un modelo en el que se estudian los determinantes a partir de tres tipos de variables: sociológicas, psicológico-individuales, psicológico-grupal-ecológicas y educativas. De todas ellas se han muestreado aquéllas que eran susceptibles de ser evaluadas en un trabajo de estas características, que hubiesen demostrado su relevancia en anteriores estudios o a nivel de análisis de revisión bibliográfica y, finalmente, que ofreciesen, al menos en una primera consideración, posibilidad de intervención, de una u otra manera.

Deseamos poner de manifiesto, con toda claridad, que se trata de un primer trabajo en el que no se ha estudiado **todo lo que actúa**. Explícitamente se ha dejado de lado el mundo familiar dada la extraordinaria complejidad que éste lleva consigo y al que hemos dedicado algunas publicaciones (Pelechano, 1980, 1981, Pelechano et al, 1984); por otro lado, no ha habido mucho tiempo, la verdad, para la cumplimentación de este trabajo. Alguna información, sin embargo, acerca de la familia, se ha tomado en cuenta aunque se trata de indicadores indirectos. Hay que decir, además, que, pese a la indudable importan-

cia de la familia, en muchos casos, los hijos aprenden a funcionar de manera ciertamente independiente en el seno de la familia y en el centro escolar.

Dos grandes ausencias deben anotarse, además. La primera debe referirse a la carencia de observaciones sistemáticas realizadas en el aula; la segunda, a la carencia de información sobre procedimientos didácticos, metodología educativa y su efecto diferencial sobre el rendimiento escolar de los alumnos (en este apartado incluiríamos, además, las características del profesor). Siendo realistas, sin embargo, hay que decir que en el período temporal en el que se ha realizado este trabajo, no hubiera sido posible la extracción de información relevante al respecto debido a la situación de conflicto entre la Administración y los sindicatos de la enseñanza pública no universitaria. Conflicto que apunta a su aminoramiento y, ojalá a su solución definitiva, en las últimas semanas de noviembre. Por otro lado, hay que decir que resulta muy difícil tratar de manera científica y objetiva una serie de temas debido a que, desgraciadamente, se percibe el tratamiento objetivo de estos temas, como “amenazante” o “instrumentalizador” por parte del profesorado. Finalmente sabemos que el mundo educativo es lo suficientemente complejo como para poder afirmar, sin temor a traicionar a la verdad, que no es posible resolver, en un solo estudio, esta complejidad.

Así y todo, habiendo detectado estas insuficiencias previas, no hay que entender que todas ellas e incluso alguna más que pueda haber y que no ha sido inventariada, invaliden el trabajo empírico que se ha realizado. Y la afirmación se refiere no solamente a la riqueza y complejidad del diseño y recogida de información realizada, sino, también a la relevancia de las variables tratadas. Uno y otro de estos dos últimos aspectos van a poder ser estimados directamente a lo largo de la lectura de las páginas que faltan. En el capítulo que se abre con estas líneas nos ocupamos del diseño del estudio, tipos de información manejada y ofrecemos una mínima, aunque necesaria elaboración teórica de los factores utilizados en este trabajo. En capítulos posteriores de presentará los principales resultados alcanzados con el material que comenzamos a presentar en la línea siguiente.

5.1. La obtención de datos

Una primera restricción al universo que hemos estudiado se refiere al hecho de que en este trabajo nos hemos limitado a la población de personas en edad escolar usual que cursan enseñanza no universitaria, por lo que, nada de lo que sigue deberá generalizarse a la denominada “educación de adultos”. Asimismo debe tenerse en cuenta que en el presente informe se han eliminado datos y referencias correspondientes a la educación especial (centros, profesorado y alumnado). Ambos temas merecen un tratamiento especial y, obviamente, los

resultados que siguen, no deberían generalizarse a estos dos campos que hemos mencionado. Por lo demás, hay que decir que se han utilizado dos tipos de datos que han tenido un tratamiento diferente.

El primer tipo de datos se refiere al universo de población escolarizada a nivel nacional y para la Comunidad Autónoma de Canarias. A partir de las publicaciones del Instituto Nacional de Estadística referidas a educación en un primer momento (publicaciones que desaparecieron hace unos años) y continuadas posteriormente por el Ministerio de Educación y Ciencia, se han seguido tres promociones de alumnos que comenzaron la EGB en los años setenta (concretamente, los cursos 1975-76, 1976-77 y 1977-78) que han terminado su escolarización en EGB recientemente y pasaron a niveles educativos medios. Sobre estas tres promociones se han llevado a cabo análisis simples de demografía educativa que resultan especialmente significativos para alcanzar un primer objetivo de este estudio consistente en obtener índices objetivos respecto al estado de la cuestión del fracaso escolar de toda España y de la Comunidad Autónoma de Canarias. Un estudio demográfico de este estilo permite entresacar algunas conclusiones relevantes para el establecimiento de unas metas a lograr a nivel muy genérico y realista en nuestra comunidad.

El segundo tipo de datos es muestral. Desgraciadamente, pese a la considerable importancia que posee el **Mapa Escolar de Canarias** publicado por la Consejería de Educación, los datos que allí constan no permiten la extracción simple y directa de muestras representativas de la población escolarizada en los niveles educativos que cubre este informe. En los tres volúmenes se encuentra una información muy rica y valiosa respecto a dotación material, características y distribución de zonas educativas, **ratio** profesor/alumno, servicios complementarios y extraescolares, etc. por lo que obviamos aquí todo lo referente a ello y allí remitimos al lector interesado en estas cuestiones. Tan sólo debemos apuntar, aún adelantándonos a los resultados generales, que la **ratio** profesor/alumno no parece un predictor adecuado del éxito-fracaso escolar, como demuestran los resultados que se encuentran en el **Mapa Escolar**.

Sin embargo, a esta publicación nos hemos remitido a la hora de completar ciertos datos acerca de Municipios (habitantes y localización) y Centros Escolares, contrastando dicha información con la que consta en la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad Autónoma de Canarias. Con este bagaje y a partir de los datos censales de escolarización y puestos docentes correspondientes a los tres últimos cursos (sin contar el actual, del que todavía no existían datos fiables a la hora de la extracción muestral), se ha definido el universo a muestrear. La lógica y la técnica seguidas han sido las siguientes: muestreo por estratificación atendiendo a las categorías de zona sociológica, nivel educativo, tipo de retraso y tipo de centro, manteniendo la proporcionalidad encontrada en la población. Las zonas sociológicas han sido divididas en

categorías en función del número de habitantes (menos de 10.000, entre éstos y 49.999, más de 50.000 y capitales de provincia). Seleccionados los municipios por azar, éstos han sido la unidad primaria de muestreo, con asignación probabilística municipio-colegio, en conjunto de submuestras de 50 o fracción.

En ningún caso se ha elegido un aula entera como muestra, sino alumnos seleccionados que debían cumplir ciertos criterios, los cuales se detallan más abajo y que se trata de tipos de alumnos un tanto distintos en función del curso y nivel educativo. Siempre ha sido, en último término, el profesor, quien ha decidido los alumnos que debían participar. En todos los casos han sido excluidos alumnos de integración total o parcial.

En el caso de la EGB se han elegido los cursos finales de los tres ciclos como cursos a estudiar (y, por ello, estos cursos han sido el universo a muestrear, en cada caso). Segundo, quinto y octavo representan los cursos últimos de cada uno de los ciclos en los que la EGB se divide en la actualidad y, en cierto modo, representan a manera de ampliación de lo dado en cursos anteriores del mismo ciclo junto a repaso de conocimientos esenciales en cada uno de ellos. Siendo muy exigentes en cuanto a volumen muestral, todas estas poblaciones se encuentran entre 20.000 y 50.000 alumnos, lo que correspondería, por categoría, a una muestra de 538 ($p < .05$). Se ha sobreestimado la muestra en cada uno de estos cursos con el fin de lograr un mayor margen de seguridad; por otra parte se ha hecho una segunda extracción de centros dentro de cada categoría para poder recoger datos del mismo valor en el caso de que alguno de ellos se negara a participar. Si se elige como atributo a medir el fracaso escolar, se utilizan cifras oficiales de fracaso y se agrupa el universo en total de la EGB, la muestra elegida al final (1771) es representativa con un error igual o menor al 0,0001.

Dentro de cada curso, centro y aula muestreada se han hecho tres categorías de alumnos que se corresponden a los tres grupos criterio: alumnos que han aprobado el curso anterior y se encuentran adaptados, en cuanto a edad cronológica se refiere, con el curso escolar que "deberían" cursar por dicha edad; alumnos que no han aprobado el curso anterior y llevan un año de "retraso" escolar con relación a su edad cronológica (sin ser deficientes o discapacitados mentales, sensoriales o físicos) y, en tercer lugar, alumnos que no han aprobado el curso anterior y se encuentran retrasados más de un año en el nivel escolar (sin ser deficientes o discapacitados mentales, físicos o sensoriales). En el caso de que no se cumplieran estas normas debido a la política concreta del Centro (por ejemplo, "pasar" al alumno sin que hubiera aprobado el curso), se consideraba equivalente el segundo grupo con aquel alumno que, estando ajustado con relación a su edad cronológica, el curso anterior no hubiese aprobado y, para pertenecer al tercer grupo, que encontrándose "ajustado" con relación a su edad cronológica, no hubiese aprobado los dos cursos anteriores.

Características similares posee la muestra seleccionada para BUP y COU

por un lado y FP-I y FP-II por otro, con alguna especificación. En el caso de BUP-COU, se ha añadido a las categorías de EGB correspondientes, la de tradicional-experimental, para recoger la dualidad de planes de estudio que son contemporáneos en estos cursos (a sabiendas de que la pervivencia e importancia de cada uno de ellos es distinta, hecho que se recogía con el muestreo proporcional). La muestra de BUP-COU ha estado compuesta por un total de 669 alumnos.

En las enseñanzas profesionales se han muestreado para todos los cursos y niveles de enseñanza (los dos cursos de formación profesional de primer nivel y los tres cursos de formación profesional de segundo nivel). Hay que decir aquí, además, que mientras existe un control de los centros públicos que imparten enseñanzas de este tipo, no existe un control tan fino en lo que atañe a centros privados, por lo que es muy posible que exista un sesgo no controlado (ni controlable en nuestros días y con los medios de que disponemos) en favor de los centros públicos. La muestra total prevista de formación profesional ha sido de 560 alumnos.

Tomado en conjunto, el total de muestra ha sido de 2.931 alumnos repartidos en todos los niveles educativos, lo que representan 2.931 baterías de pruebas. Los cuadros números 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4 presentan en cifras-resumen, referidas a logros, lo que a nivel de procedimiento acabamos de relatar. En total la investigación se ha realizado sobre 67 centros, extraídos al azar y proporcionalmente repartidos en función de la zona sociológica -características demográficas del municipio-, tipo de centro, nivel educativo y tipo de enseñanza impartida.

A todo esto hay que añadir los profesores. Tal y como se expone más adelante, se ha elaborado una prueba a cumplimentar por los profesores y encaminada a la evaluación de contextos escolares. La cumplimentación de la prueba se pedía para todos los profesores que impartían clase en los centros, les correspondiese o no a su aula participar en la investigación. Se pedía que estos cuestionarios se cumplimentaran de modo anónimo y su cumplimentación (como todo el resto de las CUADRO 5.1. pruebas utilizadas) era voluntaria. De más de 890 cuestionarios repartidos, se han recogido un total de 191 y, por los tipos de cuestiones planteadas, merece ser analizado este material pese a que su representatividad es más discutible.

5.2. Criterios, pruebas y determinantes

En este punto comenzamos recordando al lector que una investigación de este tipo trae consigo necesariamente la utilización de variables, criterios y predictores de índole un tanto desigual y que pertenecen a universos teóricos muy dispares. Así, vaya por caso, se toma como indicador de retraso el "desajuste" entre edad cronológica y grado escolar en EGB y, a la vez, como indicador de eficacia intelectual las puntuaciones alcanzadas en un test de factor "g" de

inteligencia. La edad cronológica posee un sentido referencial indirecto y su significación no se refiere al mero paso del tiempo sino a los hechos que acaecen dentro de ese intervalo temporal y su relevancia-pertinencia al desarrollo del niño y/o del adolescente. Se supone que todos los años poseen la misma importancia cuando sabemos que no es así; este indicador de edad cronológica difícilmente será parangonable a una puntuación de inteligencia general puesto que ambos se mueven a distinto nivel epistemológico. Y, reflexiones de este tipo pueden hacerse con respecto a la mayoría de las variables que componen el cuerpo de conocimientos que forman la investigación.

**CUADRO NUMERO 5.1.- POBLACION Y MUESTRA DE EGB EN
FUNCION DE ZONA SOCIOLOGICA Y TIPO DE ALUMNO (FRACASO)**

ZONA; NUMERO DE HABITANTES	PORCENTAJE DE POBL. MUESTRA		NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO Y RETRASO									
			SEGUNDO			QUINTO			OCTAVO			TOTAL
			0	1	2	0	1	2	0	1	2	
<10.000	16,92	17,56	80	16	4	84	6	17	82	17	5	311
10.000-50.000	30,62	30,38	147	23	7	146	10	29	147	21	8	538
>50.000	15,31	15,47	73	13	4	73	6	14	75	11	5	274
Capitales	37,15	36,59	175	35	12	178	13	31	179	13	12	648
TOTALES	100.-	100.-	475	87	27	481	35	91	483	62	30	1771

Nota.-En las columnas debajo de segundo, quinto y octavo, 0 = número de alumnos sin retraso y/o adaptados (coherencia entre edad cronológica y nivel educativo sin suspensos; 1 = número de alumnos con un año de retraso y/o con deficientes en el último curso de manera que no ha aprobado; 2 = número de alumnos con dos o más años de retraso y/o con dos cursos anteriores con suspensos de manera que no debía haber pasado de curso.

CUADRO NUMERO 5.2.- POBLACION Y MUESTRA DE ALUMNOS DE BUP Y COU EN FUNCION DE ZONA SOCIOLOGICA (NUMERO DE HABITANTES) Y TIPO DE ALUMNO

ZONA; NUMERO DE HABITANTES	PORCENTAJE EN LA		NUMERO DE ALUMNOS POR CURSO Y RETRASO								
	POBL.	MUESTRA	PRIMERO		SEGUNDO		TERCERO		C.O.U.		TOTAL
			0	1	0	1	0	1	0	1	

Plan tradicional

<10.000	6,18	6,26	10	2	8	2	6	1	4	1	34
10.000-50.000	40,17	40,15	62	12	46	12	36	9	32	9	218
>50.000	14,66	14,55	23	5	17	5	12	3	11	3	79
Capital	38,99	39,04	55	11	44	11	36	10	36	9	212
TOTALES	100.-	100.-	150	30	115	30	90	23	83	22	543

Plan experimental

<10.000	4,43	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10.000-50.000	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
>50.000	12,71	33,33	5	1	4	1	7	1	-	-	19
Capital	82,86	66,67	8	2	8	2	13	5	-	-	38
TOTAL	100.-	100.-	13	3	12	3	20	6	-	-	57

Nota.-La separación de la población en cuanto al bachillerato experimental es notable en las ciudades de más de 50.000 habitantes y en las menores de 10.000. Sin embargo, hay que hacer notar que en el caso de Tenerife, se trata de La Laguna, que prácticamente se encuentra unida a la capital, Santa Cruz de Tenerife. El porcentaje correspondiente a las poblaciones de menos de 10.000 habitantes, dado el volumen de alumnado que cursa el bachillerato experimental, resulta negligible. Las columnas 0 y 1 tienen una significación similar al cuadro anterior (alumnos no repetidores frente a alumnos repetidores).

CUADRO NUMERO 53.- POBLACION Y MUESTRA DE ALUMNOS DE FORMACION PROFESIONAL EN FUNCION DE ZONA Y TIPO DE ALUMNO

ZONA; NUMERO HABITANTES	PORCENTAJE EN		ALUMNOS DE FORMACION PROFESIONAL EN CURSOS Y NIVELES										
	POB.	MUESTRA	I10	I11	I20	I21	II10	II11	II20	II21	II30	II31	TOTALES
<10.000	7,29	7,14	15	2	9	2	4	-	4	-	3	1	40
10.000-50.000	34,57	33,75	69	10	37	8	19	1	23	2	16	4	189
>50.000	11,98	11,60	20	3	16	3	8	-	6	1	7	1	65
Capital	46,16	47,5	91	11	61	11	32	2	27	3	23	5	266
TOTALES	100.-	100.-	195	26	123	24	63	3	60	6	49	11	560

Nota.- En las columnas correspondientes a categorías de alumnos, los números romanos representan el nivel (formación profesional de primer grado (I) y de segundo grado (II)); la segunda cifra (1,2,3) significa primero, segundo o tercer curso, respectivamente; la tercera cifra 0 y 1 representa, respectivamente, alumnos que cursan sin suspender y alumnos repetidores. En concreto: I10= alumnos de FPI, primer curso, sin suspensos; I11= alumnos de FPI, de primer curso, repetidores; I20= alumnos de FPI, de segundo curso, sin suspensos; I21= alumnos de FPI, de segundo curso, repetidores; II10= alumnos de FP II, de primer curso, sin suspensos; II11= alumnos de FP II, de primer curso y repetidores, etc. Se ha hecho lo posible, dentro de las naturales limitaciones, de que cada especialidad cursada en los centros, estuviera representada, aunque dada la diversidad de especialidades y la escasez de la muestra, esto no ha sido siempre posible.

CUADRO NUMERO 5.4.- RESUMEN DE MUESTRA, VOLUMEN DE ALUMNOS, PROFESORES CENTROS Y ALUMNOS

Alumnos de EGB: total	1771
Alumnos de BUP y COU, plan de estudios convencional.....	543
Alumnos de BUP y COU, plan de estudios experimental.....	57
Alumnos de Formación profesional de primer grado (FPI)	368
Alumnos de formación profesional de segundo grado (FPII)	192
Centros públicos de EGB	30
Centros privados de EGB	6
Centros públicos de BUP y COU (Institutos de Bachillerato)	15
Centros privados de BUP y COU	2
Centros públicos de FPI y FPII	11
Centros privados de FPI y FPII.....	3
<hr/>	
TOTAL DE ALUMNOS.....	2931
TOTAL DE CENTROS	67
Número de profesores (teórico)	890
VOLUMEN TOTAL DE DATOS SOBRE ALUMNOS	1.800.000
VOLUMEN TOTAL DE DATOS	2.300.000

En descargo de todo ello hay que decir algunas cosas. En primer lugar, que aunque el criterio de autoridad no es un criterio de gran poder justificativo en ciencia, las variables que hemos utilizado nosotros representan tipos de indicadores muy frecuentes en las investigaciones sobre el tema, tanto en los países orientales como en los occidentales. En segundo lugar, hay que recordar que se trata de un primer trabajo que permitirá rastrear algunos efectos de peso y ofrecerá vías de discurso que permitan la realización de otros que hilen más fino que el actual. En tercer lugar, hay que decir que la selección de las variables corresponde a preguntas teóricas relevantes, muchas de las cuales han sido revisadas en los capítulos anteriores, de manera que la cuantificación, en este caso, no cubre un enfoque empirista, desvertebrado de elementos teóricos sino que representa la plasmación empírica de cuestiones teóricas sustantivas. En cuarto lugar hay que decir que hemos optado por un camino científico positivo (hay otros que, como el análisis histórico, filosófico o ideológico, son asimismo, opciones respetables, pero, desde luego, no coincidentes con el científico positivo), lo que lleva consigo ciertas exigencias y determinados problemas incluso de "simplificación", que no negamos. Pero resulta una de las consecuencias características de la ciencia moderna la erosión sistemática de un pensamiento mitológico, esotérico y hasta un tanto confusional y desiderativo en las cuestiones de interés social tales como la que nos ocupa a nosotros en este informe.

5.2.1. Indicadores sociales. En este epígrafe incluimos una serie de variables que han sido utilizadas en muchos estudios de sociología educativa y que han mostrado su interés bien sea empírico, bien sea teórico-social, por las considerables repercusiones que llevan aparejadas. Los datos más relevantes se recogen en la prueba P-1 y en la prueba P-2 (ver apéndice). La primera, a cumplimentar por los profesores; la segunda, por los alumnos.

Ambas pruebas han sido elaboradas por el investigador principal de este proyecto a partir de un primer trabajo realizado como parte de un proyecto más general de investigación, de tres años de duración y cuyo objetivo era la gestación de un modelo integrado de intervención en los centros escolares. Tras la oportuna revisión bibliográfica se elaboraron tres pruebas (una para padres, otra para alumnos y una tercera para profesores) encaminadas a evaluar la percepción que estos colectivos tenían de los centros. Se trataba de incorporar elementos físicos y de clima social. Se elaboraron las pruebas que fueron sometidas a depuración tras un primer estudio en el que participaron más de 2.000 alumnos de último ciclo de EGB y BUP, 879 profesores de EGB y 3.852 padres de alumnos.

Las 175 preguntas que formaban el cuestionario original para profesores se han visto reducidas a 103 en función de los análisis estadísticos de validación realizados hasta el momento, a las que, en la presente investigación, se han añadido tres que funcionan a nivel de encuesta de opinión y con el propósito de

recoger impresiones y estimaciones al respecto. El primer añadido se refiere a un tema de considerable importancia coyuntural: la preferencia por una jornada laboral partida o continua. Las dos últimas, se refieren al tema del fracaso escolar, pidiéndose a los profesores (y a los alumnos de segunda etapa de EGB y de niveles superiores) que escriban sus impresiones respecto a las razones de los suspensos de los alumnos y, finalmente, qué debería hacerse, en su opinión, para eliminar el fracaso escolar. Estas tres preguntas han sido codificadas de manera distinta con el fin de poder hacer un análisis de contenido que permita, asimismo, llevar a cabo un estudio relacional con otras variables.

En el P-1, la **primera área** se encuentra formada por variables de identificación (no el nombre y apellidos puesto que los cuestionarios a cumplimentar por los profesores, eran anónimos) del centro, la edad y sexo del profesor, tipo de enseñanza (pública, subvencionada, privada), nivel de enseñanza que se imparte en el centro y curso-nivel en el que se es profesor. Se incluían, además, datos referentes a años de permanencia en el centro, una estimación acerca del nivel socioeconómico de los alumnos, número de profesores del centro (interinos y propietarios), edad más frecuente entre los profesores (en intervalos de cinco años, desde 20 a más de 50) y reciclaje del profesorado (número de cursos de perfeccionamiento al que ha asistido, libros de especialidad leídos con expresión del título, revista especializadas manejadas en los últimos cinco años). Esta primera área racional termina con dos preguntas referentes al número de alumnos por aula y el porcentaje estimado de **no suficientes** en las calificaciones finales de los dos últimos cursos. Nos encontramos con un primer bloque informativo acerca de variables de sociología de la educación de gran relevancia teórica y "social": la zona geográfica-zona sociológica, tipo de centro, tipo predominante de alumno, estimación acerca de identificación del profesorado. En el caso del P-2, cuestionario de alumnos, a este primer bloque informativo se le añadían cuestiones referentes al domicilio del alumno, número de hermanos, lugar que ocupa entre ellos y profesión-nivel ocupacional de los padres, cuestiones, todas estas que sustituían a las que se referían a reciclaje del profesorado, estimación acerca del alumnado, etc.

Por lo que se refiere a estas últimas variables quizá merezcan un comentario especial debido a su relevancia.

-**zona sociológica** en la que se encuentra enclavado el centro. Para ello se han utilizado las agrupaciones contempladas en la muestra de tipos de población en función del número de habitantes: menos de 10.000; entre ésta cifra y 50.000; más de 50.000 habitantes y capitales de provincia (Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria).

-**profesión -ocupación- de los padres**. Después de un análisis de los datos que hemos obtenido nosotros en otras ocasiones, de la tipología del

Instituto Nacional de Estadística (que, por ejemplo, no suele incluir la categoría de “parados”) y el estudio de las preferencias y prestigio ocupacional de Carabaña (1984) nos hemos decidido por una escala intensiva en la que 0 corresponde a parados, sea éste cual fuere el nivel profesional que ocuparan cuando no se encontraban en tal situación; 1 a empleos no cualificados y amas de casa; 2 para empleos cualificados manuales (fontanero, persianista, oficial de albañilería); 3 se corresponde con administrativos de rango superior (empleados de banca, jefes de sección, de negociado, etc.); 4 se refiere a profesionales medios con nivel de estudios de escuela universitaria (enfermeros, maestros, militares suboficiales, etc.) y pequeños empresarios (empresarios con 20 o menos trabajadores); 5 a profesiones liberales (médico, abogado, etc.), ejecutivos y militares oficiales (comandantes, tenientes, etc.); 6 se corresponde con altos cargos de la administración, generales y empresarios con más de 50 empleados. El resto de profesionales puede asimilarse, con relativa facilidad, a estos niveles.

-**número de hermanos**, indicador de si existe o no familia numerosa. Asimismo se incluye el lugar que ocupa entre ellos, dada la existencia de una tradición en ciertas familias (sobre todo si se carecen de recursos económicos suficientes) de promover la continuación de ayuda en los estudios para uno de los hijos y no para todos; elección que no recae, precisamente, sobre el más dotado sino sobre el que ocupa cierto lugar de la familia (en unos casos, el pequeño; en otros, el varón; en otros, finalmente, quien “caiga” mejor a los padres).

En el segundo **núcleo racional** del cuestionario P-1 (y en paralelo, en el P-2 para alumnos) se encuentran una serie de cuestiones encaminadas a aislar la percepción que se tiene acerca de las **condiciones materiales del centro**, con preguntas acerca de la localización adecuada o no del centro, existencia de espacios para jugar, salón de actos, gimnasio cubierto, despachos para dirección, tutorías y oficinas, laboratorios, biblioteca, grado de suficiencia del material didáctico, comedor, transporte escolar, organización juvenil para actividades “extraescolares”, personal administrativo no docente, grado de limpieza, años estimados de construcción del edificio. Se trata de elementos físicos y de recursos humanos extra-docentes pero que inciden en la dedicación posible de los profesores a las actividades educativas y que tienden a diferenciar, a nivel empírico, los centros públicos de los privados con toda nitidez.

El **tercer núcleo racional** de cuestiones se refiere a la percepción por parte de alumnos y profesores, del papel y funcionamiento de las Asociaciones de Padres de Alumnos: su existencia, viabilidad, conveniencia, grado de eficacia para la mejora del centro, papel de mediador o de confrontación entre alumnos y

profesores (a veces entre profesores y autoridades administrativas).

El resto de factores tanto empíricos como racionales que componen el P-1 y el P-2 son propiamente, variables de índole educativa y serán expuestas más adelante, en su correspondiente apartado.

En suma, nos encontramos con 22 variables de corte sociológico por parte de los alumnos y 39 para los profesores del mismo talante y que cubren contenidos sociológicos claros, agrupadas alrededor de dos núcleos racionales: las variables de identificación de corte tradicional (edad, sexo) y aquéllas otras que se refieren a condiciones físicas del centro. Vayamos con el segundo gran tipo de variables referido exclusivamente a alumnos: los indicadores tradicionalmente utilizados como predictores del éxito-fracaso escolar.

5.2.2. Indicadores psicológicos tradicionales.- Nos encontramos con un primer problema en este tipo de variables, que se encuentra determinado por los distintos niveles-fases-estadios evolutivos en los que se encuentra el universo de población que hemos de estudiar. Efectivamente, el rango de edad estimado oscila, al menos, entre los siete y los veinte años, lo que dificulta considerablemente la elaboración de pruebas comparables en todos los casos.

El tipo de trabajo a realizar, por otra parte, hace aconsejable la inclusión de pruebas de inteligencia tanto verbales (o de gran influencia cultural) como no verbales (de escasa, aunque existente influencia cultural) por una parte y, por otra, de variables dirigidas a evaluar dimensiones temperamentales y motivacionales que, tanto desde un punto de vista teórico como pragmático, se han presentado como buenos indicadores para rastrear los efectos que se producen en las aulas, a consecuencia de las interacciones entre profesores y alumnos, entre alumnos entre sí y, a nivel de atmósfera familiar, el tipo de emocionalidad que parece estar actuando. La solución adoptada por nosotros, así como la lógica seguida y los tipos de pruebas propuestos, por lo tanto, han sido los siguientes.

En primer lugar, por lo que se refiere a **inteligencia y atención**, dos procesos que parecen encontrarse presentes en el quehacer instruccional diario, había que seleccionar una prueba de funcionamiento intelectual general (el denominado factor "g") susceptible de ser aplicada a este rango de edad, que poseyera capacidad de discriminación entre grupos, de aplicación colectiva y/o de pequeño grupo, y que presentara características de estar libre de influencias culturales (**free cultur-test**). Pese a los posibles problemas de continuidad, la prueba de Raven posee estas características: aplicando la escala especial para segundo curso de EGB. A partir de aquí, la escala general abarca todo el rango de edad; por otra parte, es de aplicación para pequeño grupo e incluso colectiva, de fácil corrección y muestrea la capacidad de razonamiento no verbal. En la escala especial se trata de 36 elementos agrupados en tres series de 12 problemas. Cada problema está compuesto por un dibujo (en colores para la escala especial) al que le falta un trozo; en la parte inferior se encuentran situadas unas muestras de posible

“relleno” del trozo que falta, numerados de 1 a 6; la tarea del sujeto consiste en elegir el número del trozo que cree corresponde al que falta en la parte superior. La escala general está compuesta por 60 problemas ordenados en cinco series de 12 problemas cada una; todas en blanco y negro, las opciones están entre seis (para algunos problemas) y ocho (para otros). En las instrucciones se explica que existe siempre una razón y solamente una que pueda justificar la elección de la solución para cada problema. Una vez explicada la tarea a realizar, se da un máximo de 40 minutos (en FP y BUP 30 minutos máximo) para la cumplimentación del test.

El otro gran grupo de factores que forman la inteligencia es el que se viene caracterizando, desde Vernon, como el núcleo “v:ed” o **verbal-educativo**, para referirse al hecho de que se trata de factores de inteligencia verbal que presentan un considerable compromiso con el éxito-fracaso escolar en el sistema educativo actual. En el mercado español no existe una prueba que cumpla con las características demandadas por esta investigación; partimos de otro trabajo nuestro realizado en Canarias hace unos años (Pelechano et al., 1976) en el que nos restringimos al estudio de primero de BUP. Allí elaboramos una prueba que calificamos como ERV (Ejercicios de Razonamiento Verbal). Este es el origen y composición de la prueba.

El primer subtest es el de **analogías (A)**, implica la evaluación de conocimientos generales de vocabulario e información general. Se trata de una versión reducida a 39 elementos del factor verbal de los Tests de Pronóstico del Rendimiento Académico de Bennett y colaboradores y publicada por T.E.A. (Madrid, 1967), original inglés de los APT (**Academic Promise Tests**, publicada por la **Psychological Corporation** en Nueva York en el año 1962).

El **segundo subtest** es la **agrupación de palabras (P)** destinado a explorar razonamiento inductivo con discriminación conceptual. Se trata de una selección de items del factor **word grouping test** de la edición norteamericana del **Primary Mental Ability** de Thurstone, grados 9 al 12.

El **tercer subtest** se denomina **inferencias (I)** y se trata de un factor de razonamiento deductivo en forma de silogismos. Los items originales pertenecen al test 9 **inferences** (niveles 2 y 4) del **California Test of Mental Maturity** (**California Test Bureau**, California, 1964).

A la luz de los resultados que obtuvimos en la investigación mencionada de 1976, nos decidimos a incorporar el factor de razonamiento verbal del PMA (de Thurstone, adaptado por Yela y publicado por TEA) actualmente aplicable en España. Un ejemplar del formato de test definitivo se encuentra en el apéndice de este informe.

Nos encontramos, así, con cuatro factores de inteligencia verbal, que han mostrado una considerable eficacia predictiva en BUP hace unos años. La hipótesis racional no demasiado descabellada, creemos, es que esta prueba

podría tener validez diferencial a partir de quinto de EGB y hasta fin de COU. Y éste es el rango de la muestra sobre la que se aplicó. Los resultados alcanzados se presentarán más adelante. La influencia cultural, en este test, debe ser de considerable importancia; pero, a la vez, su relación con el rendimiento escolar es, probablemente, mayor que la correspondiente al factor de inteligencia general.

Finalmente, por lo que se refiere a esta prueba multifactorial hay que decir que se trata de un test con control de realización temporal para cada subtest. El tiempo total no pasa de 60 minutos.

Un último factor de funcionamiento intelectual nos ha parecido de interés especial. El mantenimiento de la atención es un requisito inexcusable para el rendimiento escolar. Mientras que la inteligencia verbal parece, de entrada, muy importante ya a partir de quinto y en adelante, la atención representa un elemento importante a tener en cuenta durante los primeros años de escolarización. Elegimos, por ello, la prueba de atención de Thurstone (denominada usualmente como "test de caras") como indicador de eficacia e intensidad atencional. Se trata de una prueba de tres minutos de duración en la que el sujeto debe tachar una de tres caras "que no va con las demás". Junto a los baremos comerciales, se posee una tipificación que realizamos para EGB en Canarias durante el curso 1974-1975.

* * * * *

Mientras los aspectos comprometidos con el funcionamiento intelectual de los alumnos han sido muestreados con dos o seis factores (dependiendo del curso), la parte correspondiente a funcionamiento emocional ha sido estudiada con mayor número de factores. En efecto, **la personalidad y el mundo motivacional comprometido con el rendimiento** se encuentra representado por 14 factores para los alumnos de segundo de EGB y por 9 para el resto de alumnos. El formato utilizado en todos los casos es el de cuestionarios y/o escalas de calificación. Todos los factores utilizados han sido aislados experimentalmente, la mayoría de los factores han sido encontrados en más de tres factorizaciones (varimax sobre componentes principales y quartimax a partir de factores principales); han sido cumplimentados, hasta el momento de comenzar la investigación por más de 5.000 estudiantes de EGB y BUP pertenecientes a las Comunidades Autónomas de Canarias, Madrid, Valencia, Cantabria y Andalucía. La tarea realizada ha sido la siguiente:

Estudio de las pruebas originales y redacción de un nuevo formato reducido (en cuanto al número de cuestiones) que representara al máximo el factor en cuestión, basándose en las investigaciones realizadas hasta el momento. Las pruebas así obtenidas fueron pasadas a formato de cuestionario de elección forzosa (si-no) para ser aplicadas a partir de quinto de EGB y como escala de

observación-estimación para los alumnos de segundo de EGB (estimación que debía ser hecha por los profesores de los alumnos). El resultado de todo ello son las pruebas y factores que pasamos a presentar a continuación.

El primer cuestionario, el P-3 muestrea tres dimensiones básicas de personalidad que poseen una rancia tradición europea. Se trata de **rigidez, neuroticismo y extraversión-liderazgo**. Del sistema tridimensional del profesor H.J. Eysenck, las dos primeras dimensiones (extraversión y neuroticismo) han sido aceptadas desde hace décadas en la psicología de la personalidad occidental sin grandes problemas (los problemas aparecen en la interpretación y búsqueda-aceptación de la base fisiológica sustratal); la tercera dimensión propuesta (psicoticismo) sigue llenando páginas de agria polémica interpretativa e incluso en cuanto a bondad psicométrica. Frente a esta tercera dimensión hemos propuesto, desde hace años, un núcleo de factores de rigidez, que se presenta como ciertamente independiente de las otras dos dimensiones en la mayoría de las muestras.

Por lo que se refiere a **neuroticismo**, se trata de un factor que aparece en todos los sistemas dimensionales, bien bajo esta denominación, bien como ansiedad. Se trata de un continuo que se supone va de la normalidad-control personal hasta las alteraciones neuróticas en sus puntuaciones extremas. Se encuentra directamente comprometido con la inestabilidad emocional, desequilibrio en el sistema neurovegetativo y va acompañado de sufrimiento personal. Las personas que puntúan alto en este factor suelen ser personas muy nerviosas, inestables e inseguras. Tiende a ser un factor perturbador del rendimiento escolar, en especial, por lo que se refiere a tareas difíciles. La versión que presentamos, de 10 ítems, es una depuración realizada tras cinco análisis factoriales a lo largo de dieciocho años (Pelechano, 1976, Pelechano et al., 1976; Pelechano et al., 1984) de la escala original de H. J. Eysenck. Ejemplos de ítems representativos de este factor son los siguientes: "Te sientes a veces triste y otras alegre sin razón justificada" o "Te vienen, a veces, ideas a la cabeza hasta tal punto que no puedes dormir".

El factor de **extraversión y liderazgo** muestrea, con 9 ítems, los elementos más representativos del subfactor de extraversión social (no impulsiva, Eysenck y Eysenck, 1986; Pelechano, 1988). Se trata de un factor encaminado a evaluar la facilidad en el establecimiento de relaciones personales (aunque estas relaciones tienden a ser bastante superficiales), las actividades de liderazgo y, a la vez, la tendencia por parte de los demás, a aceptar a una determinada persona con características extravertidas como líder del grupo. Tiende a ser un factor que se relaciona con el rendimiento de manera suave y dependiendo del tipo de tarea de que se trate, se relaciona de manera positiva o negativa con la eficacia comportamental. Suele ser promovido por los profesores y profesoras en las aulas y, en general, en los centros escolares. Ejemplos de elementos represen-

tativos de este factor son los siguientes: "Puedes actuar de modo espontáneo y sin esfuerzo con tus compañeros", "Cuando llega la ocasión ¿eres tú quien organiza los juegos y reuniones?".

El tercer factor lo denominamos **rigidez en el estudio**. Frente a las concepciones tradicionales que asimilan rigidez a aspectos actitudinales y social-dogmáticos de la personalidad (tal, por ejemplo, la tradición del grupo de Adorno y su conocida aportación acerca de la personalidad autoritaria, que más propiamente se debería denominar anti-semita), existe una tradición europea que entiende rigidez como una dimensión de personalidad comprometida con la eficacia en el rendimiento. Desde las investigaciones del siglo XIX del grupo de Wurzburg hasta nuestros días, la intensidad con la que se viven los sucesos psicológicos relacionados con el mundo laboral parece ser un elemento clave a la hora de entender la eficacia de las personas en el trabajo. De entre todos los factores aislados de rigidez, hemos elegido, para estas edades, precisamente aquél que ha mostrado una relación mayor con el rendimiento. Las personas que puntúan alto en este factor tienden a ser exigentes con ellas mismas y con los demás en el trabajo (sea éste realizado en una empresa o en el aula), a divertirse tan sólo después de haber cumplido con sus obligaciones y, en suma, a estar ilusionadas y valorar el estudio extraordinariamente. Este factor tiende a ser facilitador del rendimiento en poblaciones normales y normalmente dotadas intelectualmente; en el caso de escasa eficacia intelectual o poblaciones internas, es un factor claramente perturbador del rendimiento. Ejemplos de ítems representativos del factor son los siguientes: "Lo importante es ser siempre el primero", "Yo me esfuerzo más que mis compañeros para saberlo todo", "El mejor modo de conocer a una persona es ver cómo trabaja.

Puesto que se trata de una prueba con nuevo formato, un ejemplar de la misma se encuentra en el apéndice de este informe.

Esta prueba se ha cumplimentado en forma de autoaplicación para los alumnos a partir de quinto curso de EGB y para todos los cursos superiores. En un intento por ofrecer un panorama de resultados más amplio, se ha pedido a los profesores de segundo curso de EGB que lo cumplimenten como una "escala de estimación" sobre aspectos no directamente observables de sus alumnos elegidos para formar parte de la muestra.

Mientras el cuestionario P-3 que acabamos de comentar se dirige a evaluar dimensiones básicas de personalidad, muy difícilmente modificables y de aplicación generalizada a parcelas de la conducta humana muy amplias, el cuestionario P-4 que vamos a presentar posee un ámbito de aplicación más restringido, referido fundamentalmente al mundo del centro escolar. Se trata de una prueba que es la refundición de otras dos. Una dirigida a la evaluación de una motivación y ansiedad realista, directamente comprometidas con el rendimiento y, la otra prueba, de motivación fantasiosa. Hablamos de motivación

realista para referirnos a factores motivacionales cuya expresión en los ítems y referencia semántica de los mismos se encuentran muy cercanos al mundo de la experiencia cotidiana. Existe otra parcela motivacional mucho más alejada de esa realidad cotidiana, en la que predomina una actitud extremada en cuanto a intensidad psicológica. Esta actitud extremada convierte a los ítems que componen este mundo en formulaciones radicales e irreales como por ejemplo "Suelo realizar las cosas más difíciles con gran facilidad" o "Al final de una discusión, mis puntos de vista son siempre los mejores".

Resulta de interés separar ambos tipos de factores puesto que mientras los correspondientes a motivación fantasiosa e irreal son claros exponentes de rigidez de personalidad en este nivel motivacional menos general, los primeros, los factores de motivación realista representan una reorientación y replanteamiento tanto teórico como operativo de la primitiva motivación de logro (*need of achievement*) que, arrancando en Europa a finales del siglo XIX con Narziss Ach desapareció prácticamente en el primer tercio del siglo XX hasta que la teoría de H. Murray sobre las necesidades, recuperada en la década de los cuarenta por D.C. McClelland, reelaboró esta "necesidad de logro" convirtiéndola en un modelo de análisis motivacional no reducible ni a elementos psicoanalíticos ni a modelos conductistas. A comienzos de la década de los sesenta Atkinson (1964) ofreció un modelo motivacional en el que existían factores propiamente motivacionales (motivación para lograr el éxito) y factores de ansiedad (motivación para evitar el fracaso) y en el que la conducta observable resultante era la suma algebraica de ambos componentes a los que se añadían factores de incentivo y expectativa-valor. A partir de esta idea, Pelechano (1972, 1974) reelaboró tanto los componentes motivacionales como de ansiedad, insertándolos en un modelo más general y ambicioso de motivación comprometida con el rendimiento (Pelechano, 1987) tanto en contextos escolares como laborales y fruto de ello ha sido, a nivel de evaluación, la gestación y validación de cuatro cuestionarios. La presente versión es una depuración de los dos correspondientes a adolescentes y jóvenes, dirigidos a evaluar componentes motivacionales del rendimiento escolar. En esta depuración se han reducido tanto el número de factores como los ítems que los componen. Los factores que han sido elegidos, junto a una ilustración de ítems representativos de los mismos, siguen a continuación.

Por lo que se refiere al mundo motivacional fantasioso del rendimiento hemos elegido el factor denominado **voluntad fantasiosa y extrema** puesto que los elementos que lo componen reflejan un deseo extremado e irreal (en el caso de poblaciones normales) de rendir y de dedicación al estudio. Los dos ítems que han sido descritos más arriba como representativos de motivación fantasiosa son representativos de este factor. Usualmente se trata de un factor en el que tienden a puntuar bajo las personas inteligentes y capaces. Cuando se homogeneizan las muestras con relación a la eficacia intelectual, en alumnos inteligentes se trata de

un factor favorecedor del rendimiento escolar; en los alumnos menos inteligentes se trata de un factor claramente perturbador de este rendimiento. Esta tendencia correlacional con el rendimiento parece característica de los factores de rigidez de personalidad comprometida con el mundo laboral y del estudio.

A mitad de camino entre ese mundo fantasioso y el mundo motivacional realista se encuentra un segundo factor aislado en este cuestionario y que hemos calificado como **autoexigencia de rendimiento elevado**. Se trata de elementos en los que se acentúa el esfuerzo personal en el estudio (“Estudio mucho para ser el primero de la clase”) así como aspectos de seguridad personal un tanto exacerbada y radical (“Sería una suerte para muchos, ser tan inteligente como yo”) acompañada de una clara competitividad (“Estudio tanto que los demás no pueden seguirme”, “Cuando estudio con otros(as), estudio más que ellos(as)”). Usualmente es un factor que favorece el rendimiento escolar en el sistema educativo español de EGB, BUP-COU y FP.

Ya dentro de un mundo motivacional completamente realista se encuentran otros dos factores aislados: el desinterés por el estudio y la reacción negativa ante situaciones de estrés (bien de estudio, bien de evaluación). Se trata de dos factores que suelen presentar relaciones negativas con el rendimiento.

El factor que hemos denominado **desinterés por el estudio** podría presentarse, intuitivamente, como una profesionalización mal entendida. Refleja una actitud de “trabajo poco si cobro poco y trabajo mucho si cobro mucho” a nivel verbal pero que, de hecho, no se trabaja más con mayor recompensa. Excepto en grupos muy inteligentes, en los que parece comportarse como un desencadenante de creatividad científica (distanciamiento entre mundo de trabajo y mundo de ocio), se trata de un factor claramente perturbador del rendimiento. Ejemplos de ítems representativos son los siguientes: “Sinceramente, creo que hoy los estudiantes tienen que estudiar demasiado”, “Saco más nota en un examen si me dan un premio”, “Yo hago, como máximo, lo que se me pide; no más”.

El segundo de los factores que se ha señalado que es representante del mundo motivacional realista lo hemos calificado como **reacción negativa ante situaciones de estrés**. Ante una situación estresante, los humanos reaccionamos, bien con una inhibición comportamental (que podría desencadenar indefensión, **helplessness**), bien con una respuesta de acicate e intento de superación de la situación (caracterizado, en algunas publicaciones a partir de la década de los ochenta como “heroicidad” **helpfulness**), o bien como estrategias de dominio (**coping skills**). Sabido es que en las situaciones escolares puede generarse ansiedad y/o reacciones de inhibición debidas a la gran dosis de estrés percibido por parte de determinado tipo de estudiantes. El factor que nos está ocupando en esta ocasión desea evaluar una serie de componentes relacionados con esa reacción negativa de inhibición, ante las situaciones de estrés (estudio en condiciones de presión temporal, realización de evaluaciones e incluso

percepción de ciertas materias y/o profesores). Se trata de un factor claramente perturbador del rendimiento con ítems del tipo "Después de hacer un examen, estoy nervioso(a) hasta que me dicen la nota", "Una de mis principales dificultades es el nerviosismo que siento antes de un examen".

En suma: cuatro factores motivacionales, uno claramente de motivación fantasiosa, otro intermedio, a caballo entre fantasía y realidad y dos factores de motivación realista, aunque usualmente perturbadores, son los que forman este cuestionario que se encuentra en el apéndice del presente informe.

Un tercer cuestionario, el P-5 tiene su origen en una tradición psicológica distinta y evalúa psicométricamente factores de talante muy diferenciado con relación a los presentados hasta el momento. Dentro de una tradición de psicología del aprendizaje, el conductismo skinneriano supone que el ser humano en concreto y todos los organismos vivos en general, se encuentran determinados por las consecuencias que se derivan de sus acciones. Si las consecuencias de las acciones son positivas para un ser vivo, estas acciones tenderán a repetirse, mientras que si las consecuencias son nocivas, desagradables o negativas, esas acciones realizadas tenderán a debilitarse. La imagen del ser humano que se produce, desde aquí, es la de un ser inerte ante las demandas y exigencias ambientales (sean estas físicas o sociales). Este acercamiento ha sido completado, desde una óptica distinta, por Julian Rotter en uno de los intentos más serios por formular una teoría del aprendizaje social (o versión de los fenómenos de socialización desde la psicología del aprendizaje). Para Rotter, los seres humanos generamos unas **expectativas** acerca del **locus de control** de las acciones que realizamos en primer lugar y, en segundo, de las consecuencias que se derivan de estas acciones. En una primera y elemental tipología acerca de este lugar de control percibido puede distinguirse un locus interno y otro externo. En el primero, la responsabilidad se adscribe al individuo, en el segundo, a causas exteriores. Caso de predominar el primero, se fomenta la independencia, la responsabilidad y una causación personal a los hechos que forman la vida psicológica humana; en el caso en el que predomine el control externo, se generará una dependencia del exterior, una actitud de pasividad ante las exigencias autoimpuestas y, en suma, una causación externa y alejada de la acción humana personal (la vida, como diría un orteguiano se siente escrita por los demás, no por uno mismo). La adscripción de un locus externo se ha puesto en relación con la generación de indefensión (**helplessness**), depresión y marginación social no-participativa; el predominio de un locus de control interno se ha relacionado con lo contrario: con una actitud de responsabilidad y crecimiento personal ante las dificultades (**helpfulness**), la generación de estrategias de afrontamiento o dominio de las situaciones (**coping skills**) y, en definitiva, parece que el fomento de un locus de control interno forma parte de la mayoría de sub-objetivos de las leyes de educación occidentales en el sentido de que todas ellas buscan el logro de

un control personal de las acciones, independencia personal y realización de proyectos de vida que potencien el desarrollo del potencial humano de cada sociedad.

Desgraciadamente la conceptualización de Rotter, siendo aceptable, lleva consigo una serie de problemas y la operacionalización conocida como la escala I-E deja mucho que desear a nivel psicométrico, lo que impedía su utilización en esta investigación. En una serie de trabajos (Pelechano y Báguena, 1983, 1984) elaboramos dos instrumentos para la evaluación del locus de control, uno para adolescentes y otro para adultos. Estos instrumentos han sido contrastados en muestras españolas con la escala de Rotter y han arrojado mejores resultados tanto predictivos del rendimiento escolar como cuando han sido utilizados como criterios intermedios de cambio en programas de intervención psico-educativa para el fomento del rendimiento escolar a través de programas de aserción personal (entrenamiento asertivo). De estos cuestionarios elegimos los factores que han mostrado una mayor relevancia y pertinencia al tema que nos ocupa. Uno de ellos evalúa una parte de control externo; el otro, se refiere a control interno.

Al primer factor seleccionado lo denominamos **control externo y exculpación**. Se trata de una dimensión en la que predomina una atribución de responsabilidad a factores de estructura y dinámica social (por ejemplo, "Las reglas que hay en la escuela son las culpables de que fracasen en sus estudios tantos y tantos estudiantes"), a los compañeros(as) ("Cuando he realizado una actividad en grupo y el resultado ha sido un fracaso, normalmente ha sido por culpa de los demás") o a la figura de autoridad responsable ("Lo que a menudo cuenta para ser el mejor de la clase es el "enchufe" que se tiene con el profesor y no el empeño que uno(a) pone en hacer las cosas").

El segundo factor ha sido elegido como representante de control interno en actividades escolares. Se ha dejado la formulación "externa" y la corrección es al revés, esto es, se puntúa solamente en el caso de que la respuesta sea "no". Lo hemos denominado **voluntarismo y responsabilidad** para expresar que se trata de una atribución de control voluntarista de los hechos que acaecen así como la aceptación de responsabilidad por las acciones realizadas (usualmente, comprometidas con el rendimiento escolar). Se relaciona positivamente con el rendimiento escolar y podríamos decir que resulta fomentado por el sistema educativo español. Se niega la existencia de suerte para la obtención de calificación alta o baja ("Cuando voy a hacer algún examen, soy de los que piensan que la mala o buena suerte me van a perjudicar o a ayudar"), la importancia de la participación en grupo ("Cuando estoy presente en la discusión entre unos(as) amigos(as) permanezco callado(a) porque, diga lo que diga, no me van a hacer caso") y se niega la suerte en las calificaciones escolares ("Cuando miro a mi alrededor y veo el éxito que tienen algunos compañeros(as) de colegio, pienso que hay personas que nacen con suerte, mientras que otras no").

Los resultados alcanzados hasta la fecha muestran correlaciones positivas entre control interno y rendimiento escolar y correlaciones negativas entre control externo y rendimiento escolar. Hay que decir, además, que el mundo de *locus* de control es extraordinariamente complejo y, por ello, las relaciones entre los factores de control interno y control externo, siendo significativas, no permiten la identificación de ambos factores o tipos de factores como los dos extremos de una misma dimensión. Una de las conclusiones aceptadas por todos los autores que han trabajado sobre este tema es la multidimensionalidad del constructo *locus* de control, frente a la pretensión original de Rotter.

Los cuestionarios presentados hasta el momento se han aplicado, tal y como se ha dicho, a partir de los alumnos de quinto curso de EGB de forma tradicional (autoaplicados) y se ha pedido a los profesores de los alumnos que forman la muestra de segundo de EGB que los cumplimentasen, referidos a sus alumnos, a modo de escalas de estimación, acerca de lo que creen que piensan o sienten sus discípulos (resulta muy arriesgado y para muchos autores contraindicado la aplicación directa de cuestionarios para alumnos de este nivel). Cabe una segunda opción que consiste en la aplicación de instrumentación de escalas de observables a los profesores, en las que la inferencia sea mucho menor, puesto que ya no se trata de averiguar lo que piensan o sienten los alumnos sino de registrar lo que hacen o dicen. En este último caso se trata de una concepción de personalidad, de rancia tradición asimismo en psicología, la de la "personalidad como respuesta" ante los demás y ante las demandas de los contextos físicos en los que se desarrolla la vida. Esta personalidad como respuesta, se encuentra relacionada estrechamente con los fenómenos de socialización, en la medida en que se entienda que los centros escolares son focos de socialización importantes y el profesorado desempeña una labor importante, explícita o implícitamente, en ese proceso complejo de socialización.

Con el fin de dar respuesta a estas conceptualizaciones y dado lo indirecto de la apreciación de la personalidad de los alumnos más jóvenes que forman la muestra de este trabajo, se han elaborado dos escalas de socialización (escalas de observables) a cumplimentar por los profesores de segundo de EGB y referidas a sus alumnos muestreados. Desearíamos que quedase claro que no se trata de una redundancia. Mientras que la cumplimentación de los cuestionarios ofrecería información sobre la imagen que posee el profesorado acerca de lo que los alumnos de segundo curso de EGB piensan y sienten, en el caso de las escalas de observables la imagen se refiere a lo que los profesores perciben que los alumnos hacen. En otro sentido, cabría decir que se trata de un estudio acerca de las percepciones que poseen los jueces u observadores (profesorado) acerca de los alumnos u observados.

El origen de estas escalas hay que retrotraerlo a 1974, cuando el director de este proyecto tuvo que realizar un estudio censal acerca de la deficiencia mental

escolarizada en la provincia de Santa Cruz de Tenerife. En este trabajo y en una serie de artículos publicados en **Análisis y Modificación de Conducta** se aplicó a muestras de escolares deficientes y normales de la provincia de Las Palmas de Gran Canaria. Posteriormente (Pelechano, 1979) se ampliaron y reelaboraron las escalas para la población escolarizada normal, con sus respectivos estudios de valoración y validación cruzada de la instrumentación. Las versiones utilizadas de estas pruebas originales (escalas P-6 y P-7) están formadas por una selección de los ítems más representativos de las escalas completas, tanto en función de sus pesos factoriales, como de la capacidad de diferenciación entre grupos.

En la escala P-6 se han seleccionado tres factores. Todos ellos son favorecedores de la socialización y, además, presentan relaciones positivas con el rendimiento escolar. Al primer factor lo hemos denominado **colaboración** con el profesor y los compañeros(as). Las conductas muestreadas se refieren a ayuda hacia los demás ("Hace cosas que son útiles para sus compañeros(as)", "Cuida de que otros compañeros(as) no sean dejados(as) al margen"), participativo ("Participa en las actividades de clase", "Contribuye al mantenimiento y aseo del material de clase") e incluso realismo en la valoración de sus acciones ("Sabe valorar su propio rendimiento con realismo").

El segundo factor evaluado en esta versión lleva consigo un respeto hacia los adultos ("Cuando está con un adulto y habla con él, lo hace con respeto"), responsabilidad en lo que hace y sus consecuencias ("Cuando hace una cosa mal lo sabe y reconoce su responsabilidad"), respeto hacia los iguales y reconocimiento de la responsabilidad. De ahí que hayamos identificado el factor como **responsabilidad y respeto**, hacia los demás.

El tercer factor de esta escala de observables guarda una estrecha relación con extraversión tal y como fue medido con el cuestionario P-3. Se trata de conductas de relaciones sociales, su facilidad, éxito en ellas y reconocimiento por parte de los demás de esta facilidad (ítems del tipo siguiente: "Es capaz de plantear discusiones sobre temas de actualidad", "Es popular entre sus compañeros(as)", "Toma la iniciativa a la hora de empezar algo nuevo" o "Tiene criterio propio, de modo que no depende de lo que los demás piensen de él(ella)").

La segunda escala de observables cubre el área de factores perturbadores de la socialización. Después de más de seis factorizaciones con padres y profesores, parecen vislumbrarse dos factores claros que corresponden a los dos tipos de perturbaciones que han sido detectadas en análisis funcional de conducta: factores que perturban por exceso comportamental (agresión, por ejemplo) y factores que detectan déficits comportamentales (inhibición). Estos dos factores presentan, usualmente, correlaciones negativas con el rendimiento escolar y mientras llama la atención que el factor de "exceso" es claramente identificado por el profesorado como perturbador, el segundo factor (de inhibición comportamental) es percibido como "menos grave" pese a que, a nivel

individual, resulta tanto o más pernicioso que el anterior. A un nivel de análisis muy general podría decirse que el factor de exceso comportamental resulta prioritariamente molesto para “los demás”, mientras que el factor de defecto-inhibición, es molesto, principalmente, para uno mismo.

El primer factor de P-7 se denomina **agresividad e histrionismo**. Se trata de conductas desadaptativas, que perturban la marcha de la clase y que, usualmente, son atribuidas a ganas o necesidad de llamar la atención. Ejemplos de ítems son los siguientes: “Es fanfarrón(a) con sus compañeros(as)”, “Molesta a sus compañeros(as) durante su trabajo”, “Quita sus cosas a sus compañeros(as) por la fuerza”.

En el factor de inhibición, caracterizado como **inseguridad-torpeza** se encuentran ciertos indicios de psicopatología depresiva, angustiada y/o difusa, junto a torpeza psicomotora. Ejemplos de ítems que forman este factor son los siguientes: “Es apático(a) y lento(a) en sus acciones”, “No es él(ella) quien empieza a jugar, sino que es obligado(a) por los(as) demás”, “Se ruboriza con facilidad, es vergonzoso(a)”, “Tiene un modo de hablar y hacer las cosas lento y cansino”.

* * * * *

En definitiva, por lo que se refiere a factores psicológicos individuales, se ha medido un factor de inteligencia general para todos los alumnos, junto a un factor de atención; cuatro factores de inteligencia verbal, especialmente relevantes para el funcionamiento intelectual del alumno en el aula; tres factores de personalidad, seis factores motivacionales y cinco factores de socialización, lo que hacen un total de seis factores cognitivos y 14 factores de personalidad, desarrollo emocional y/o desarrollo motivacional, todos ellos teóricamente relacionados con un buen o mal rendimiento escolar según la entidad que cada una de ellos posea. Junto a todo ello, se miden aspectos más relacionados con la dinámica del aula y la programación-evaluación y percepción de las autoridades escolares dentro de los propios centros que hemos situado bajo la rúbrica de variables de índole fundamentalmente educativa.

5.2.3. Indicadores de funcionamiento educativo.- El resto de factores aislados se encuentran recogidos en los cuestionarios P-1 y P-2 (cumplimentados, respectivamente por profesores y alumnos).

El primer núcleo racional comprende los ítems 38 al 42 en P-1 (29 y 30 del P-2, véase apéndice) y se dedica a muestrear la **programación**: existencia de reuniones previas para valorar la programación, seguimiento de la misma, incorporación o no de novedades que aparezcan en el mercado intelectual, establecimiento o no de contenidos concretos a evaluar, intento o no de aislar el

efecto de las técnicas didácticas concretas sobre el logro o no de los objetivos y libertad o no de los profesores del mismo nivel para la programación de estos objetivos concretos.

El segundo núcleo (cuestiones 46-48 de P-1) se refiere a la **evaluación** que realizan los profesores: si la evaluación se realiza día a día o mediante controles quincenales, por ejemplo; se pide información acerca de si la evaluación se centra fundamentalmente en el esfuerzo o en los conocimientos del alumno y si existe o no información entre los profesores acerca de los resultados que cada uno de ellos ha alcanzado en evaluación de alumnos.

El tercer núcleo racional se refiere al **material didáctico** (cuestión 49 de P-1) y pregunta sobre el seguimiento fiel o no, de un libro de texto.

El cuarto núcleo racional se refiere a la **percepción de tutorías** (preguntas 51-52 de P-1), funcionamiento, relación con los padres y grado de colaboración de éstos.

El quinto núcleo se refiere a la **percepción de la dirección del centro**, coordinación entre Jefatura de estudios y dirección, papel innovador y animador del director, autoridad, etc. (ítems 53-58 del P-1).

A partir de este punto ya no se trata de factores racionales sino de factores empíricos, alcanzados por análisis factorial (varimax sobre componentes principales). En el P-1, a cumplimentar por los profesores, se han recogido **cinco factores empíricos acerca de la interacción entre alumnos y profesores en el aula**, e incluso fuera de ella, aunque dentro del centro escolar. Estos factores son los siguientes:

(i) **Disponibilidad del profesor hacia los alumnos** (por ejemplo, “Tengo muy en cuenta las sugerencias de los alumnos a la hora de realizar cualquier actividad”, “Se anima mucho a los alumnos para que expresen libremente en el centro lo que piensan”).

(ii) **Percepción de desorden, indisciplina y rebeldía**. Se trata de un factor negativo en el que el profesor estima el grado de indisciplina e interés de los alumnos por el centro y en el centro. Ejemplos de ítems son los siguientes: “La mayoría de los alumnos están más preocupados por pasarlo bien que por cumplir las tareas escolares”, “Muchos alumnos parece que vienen aquí a pasar el tiempo”, “En mi clase he notado que los alumnos suelen mentir”.

(iii) El tercer factor puede denominarse, tentativamente, **diálogos y actividades para-escolares** estrechamente relacionadas con las relaciones personales tanto a nivel de profesores como de alumnos. Ejemplos de ítems son los siguientes: “Los alumnos y/o profesores hablan muy poco entre sí sobre

sus problemas personales”, “Los profesores del centro piensan que discutir es sano”.

(iv) Un cuarto factor empírico ofrece información acerca del **distanciamiento entre profesores y alumnos**, en donde se detecta la existencia de dos mundos, uno de los profesores y otro el de los alumnos, con escasos o nulos contactos entre sí. “En raras ocasiones los alumnos se ayudan unos a otros dentro del aula”, “Los alumnos tienden a esconder, entre ellos, sus propios modos de pensar” o “Los alumnos tienen mucho cuidado en lo que dicen cuando hay un profesor cerca de ellos” son elementos representativos de este factor.

(v) Un quinto factor de **autoritarismo didáctico y pedagógico** se refiere a la actitud de ciertos profesores que, prácticamente, se “enfrentan” a la clase más que colaboran con ella; por otro lado, la disciplina se caracteriza por la dureza de trato. Ejemplos de items serían los siguientes: “Soy excesivamente duro cuando corrijo las faltas de disciplina que se producen en el aula”, “Como mi código de funcionamiento en el aula es tan claro, es innecesario dar una opción al alumno para que se explique, cuando ha cometido una falta de disciplina” o “Sinceramente, pienso que toda la “pedagogía moderna” viene a ser papel mojado. La verdad de las cosas es que los alumnos deben estudiar mucho y el profesor controlar lo que saben”.

Estudios previos han demostrado que estos factores, pese a su “validez aparente” no suelen tener capacidad predictiva significativa sobre el fracaso escolar. Sin embargo funcionan como indicadores de algunos de los programas de investigación realizados en educación en las últimas décadas y que han sido comentados en un capítulo anterior. Y, por otra parte, reflejan un clima escolar interesante en la medida en que en el centro ocurren muchas más cosas que una calificación escolar de pasar o no pasar a un alumno de uno a otro curso y/o nivel.

En el cuestionario P-2 a cumplimentar por los alumnos, los factores empíricos se han reducido a dos: la disponibilidad del profesor y el desinterés-indisciplina por parte de los alumnos.

Los dos cuestionarios P-1 y P-2 terminan con unas cuestiones abiertas y otra coyuntural. Se pregunta por la preferencia de jornada continua o jornada partida, cuestión que, al parecer, resulta de interés especial para los docentes en estos tiempos. Las dos cuestiones abiertas se refieren, una de ellas, a las razones que existen por las cuales los alumnos suspenden; la segunda cuestión abierta pregunta acerca de las posibles maneras que existen de eliminar el fracaso escolar.

En resumen, en la presente investigación empírica se han tomado en consideración un mínimo de 38 factores que se mueven tanto a nivel de unidades sociológicas como educativas y psicológico-individuales. Cada una de las variables-factores elegidos posee importancia no solamente por sí misma sino también por lo que se refiere a su relación (o falta de ella, que todo es importante) con el rendimiento-fracaso escolar. Unas parecen predictores claros del rendimiento escolar tal y como está operacionalizado en la Comunidad Autónoma de Canarias; otras, nos dan la impresión que funcionan como correlatos e incluso, en algún caso, como efectos de este fracaso escolar, promoviendo sufrimiento personal, marginación social y, en suma, fracaso personal. De los resultados va a hablarse en los dos próximos capítulos y en ellos entramos pronto.

5.3. Modo operativo concreto

Delimitado el tipo de trabajo a realizar, la primera tarea consistió en la elección de la muestra. A partir de los datos de escolarización ofrecidos por la Consejería de Educación y de la información recogida en el Mapa Escolar de Canarias se especificó la muestra que se ha detallado más arriba en este mismo capítulo. Al mismo tiempo, se comenzó con la revisión bibliográfica y la elaboración-selección de pruebas.

Los predictores (pruebas y variables) han sido seleccionados pensando más que en su tipificación psicométrica, en su posibilidad predictiva a partir de datos bibliográficos y estudios anteriores. Con el fin de hacer viable la utilización de muchos predictores de índole distinta se seleccionaron los ítems representativos de los distintos factores empíricos que iban a componer la batería de tests (esa es la razón del número reducido de los ítems en las pruebas de personalidad).

La tarea siguiente consistió en la reproducción de las pruebas elaboradas específicamente para este estudio.

A la vez que se estaba obteniendo todo este material se había comenzado una doble tarea. Por un lado, una serie de contactos con la Inspección Técnica de Enseñanza, con el fin de ofrecerle información acerca de la existencia de esta investigación, sus elementos básicos y el modo operativo concreto que, en ningún caso iba a producir una perturbación en la marcha de los centros. Por otro lado, establecimiento de los contactos con los centros elegidos por técnica muestral, que posibilitara la realización de los estudios. La primera tarea se centralizó a través de la jefatura de inspección; la segunda, a través de un procedimiento un tanto más complicado.

El primer paso en el contacto con los centros consistió en varias llamadas telefónicas hasta lograr hablar con la dirección de los mismos. Se trataba de un primer contacto, en nombre del Departamento Universitario en el que se estaba realizando el trabajo, con el fin de pedir una entrevista personal. En la entrevista

se comentaban los rasgos más generales de la investigación a realizar, se reseñaba el hecho de que se trataba de un trabajo de interés general para el mundo educativo canario, encargado por la Consejería de Educación, con participación voluntaria de alumnos y profesores, que no pretendía perturbar la marcha del centro, con la participación de parte de alumnos de aulas pero no de todo el aula y que el informe final sería remitido a la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo de Canarias con el fin de que pudiese tomar algunas medidas encaminadas a la mejora del estado actual de la educación no universitaria en las islas. Se insistía, además, en que los datos no iban a ser tratados a nivel de análisis de individuo ni de isla sino de nivel de enseñanza, por lo que se mantendría la intimidad personal resguardada, el anonimato en el caso de los profesores y alumnos y que **en todo caso, la participación era voluntaria**. Se especificó, asimismo, que la tarea de cumplimentación de pruebas por parte de los profesores de segundo curso de EGB sería recompensada económicamente, aunque de manera un tanto simbólica (250 pesetas por batería de tests cumplimentada para cada alumno). Asimismo, durante la recogida de la información, se celebró una reunión informativa con los Sindicatos de la Enseñanza no universitaria en la que se expusieron las líneas generales del trabajo, su modo operativo y se aclararon cuantas dudas se plantearon.

Es justo decir que, en ninguna de las reuniones y/o conversaciones realizadas se presentó ninguna reserva formal ni de contenido acerca de la necesidad de la investigación, ni sobre sus elementos procedimentales. Tanto la jefatura de inspección técnica de enseñanza, como los directores de los centros y los representantes sindicales apoyaron, con sus comentarios, la realización de un trabajo de estas características.

Con alguna rara excepción (explicada, en unos casos, por el mandato imperativo de una inspectora técnica de EGB de no colaborar explícitamente con esta investigación sin más razón que sus deseos; en otros, por excusas de dirección acerca de la "no conveniencia" o "rumores" que corrían respecto a no apoyo y/o conveniencia de no colaborar en el proyecto; en otros, finalmente, por razones de "no protagonismo" gremial), hay que decir que la colaboración de la dirección, profesorado y alumnado de los centros elegidos ha sido ejemplar por lo que se refiere a las pruebas a cumplimentar referidas a los alumnos o que los alumnos tenían que cumplimentar.

El número medio de visitas realizadas a cada centro ha sido de siete. Para el mero pase de pruebas a los alumnos, entre dos y tres. El resto de visitas se han realizado para **recoger** la información correspondiente al cuestionario que debían cumplimentar los profesores referido a cuestiones de percepción de centros, aspectos físicos y sociales, procedimientos de evaluación de alumnos, programación y estimación acerca de la labor de las asociaciones de padres de alumnos y dirección del centro. La verdad es que se ha recogido aproximadamente un 22%

del material repartido. Los profesores debían cumplimentar esta prueba de manera anónima y voluntaria. En unos casos se le entregaba a la dirección, en la mayoría, pasaban miembros del equipo investigador a recoger personalmente las pruebas; no ha producido resultados diferenciales ofrecer sobres grandes a los profesores con el fin de que cumplimentaran la prueba y la depositasen en sobres cerrados. La verdad es que hemos encontrado una **magnífica colaboración de los profesores cuando se ha tratado de recoger información sobre los alumnos y una colaboración menos abundante de los profesores cuando era de ellos mismos de quienes se recababa la información.** Y todo ello, repetimos, pese a que se han llevado a cabo hasta cuatro visitas a los centros con el fin de recoger esa información **previa cita.** Ni siquiera se ha recogido el material vacío. Resulta una curiosa coincidencia que en la reunión mantenida con los sindicatos, los representantes del sindicato mayoritario, por lo demás, **no comentaron esta prueba pero traían un ejemplar de ella, ejemplar que fue fotocopiado a lo largo de la reunión para el resto de representantes sindicales.** A todo ello, el equipo investigador no ha estado ocultando, en ningún momento, que se trataba de una valoración de clima físico y social-educativo de los centros escolares y preguntó a los representantes sindicales acerca de los inconvenientes o desventajas que tal instrumentación podría tener, a lo que nada se respondió en contra. Un ejemplar de esta prueba, con el título de P-1 se encuentra en el apéndice de este informe. En todo caso, se ha recogido la información que consta en el presente trabajo, que corresponde al grupo de profesores con una máxima colaboración y, por lo tanto, los resultados reflejan las opiniones de este grupo que, por lo acaecido, no parece ser representativo por excelencia de la actitud del cuerpo de profesores. En un próximo capítulo se presentarán los resultados diferenciales alcanzados al respecto por niveles y tipos de enseñanza puesto que, tampoco la respuesta, ha sido homogénea en todos ellos.

En resumen: un promedio de siete visitas a los centros, diálogo directo con los directores y profesorado con el fin de recabar su colaboración, pago simbólico por recoger información acerca de los alumnos de segundo de EGB, gran colaboración y buena acogida en general y algunas excepciones debidas a elementos no fácilmente comprensibles desde un punto de vista de análisis racional de los hechos propiciados desde cierto sector de la inspección técnica de EGB, desde cierto sector asimismo no manifiesto aunque activo de una parte de un sindicato, gran colaboración por parte de los alumnos y gran colaboración por parte de los profesores en el sentido de ayudar activamente a la buena marcha de la recogida de la información correspondiente a los alumnos. Desgraciadamente, esta buena disposición no se ha visto continuada en el caso de pedirles que, siquiera de manera anónima, ofreciesen su sincera percepción acerca del contexto psicosocial del centro escolar, con una serie de factores a considerar de índole educativo, sociológico, de medios materiales, servicios complementarios y atmósfera social

y disciplinar del aula.

También hay que decir que los escasos incidentes que han ocurrido no han sido ni espectaculares, ni originales y forman parte del anecdotario que puebla toda investigación de campo en este terreno.

Esta "normalidad" e incluso gran aceptación generalizada es la que nos lleva a agradecer, desde aquí, la colaboración prestada por las personas y colectivos gracias a los cuales se han podido extraer los datos que van a presentarse en los próximos capítulos.

5.4. Acerca de la delimitación de "fracaso" en la enseñanza reglada no universitaria en España.

La realización de un trabajo de estas características posee una serie de graves limitaciones. En repetidos lugares hasta el momento se ha expuesto que se trata de un primer acercamiento y, de ninguna manera, se intenta resolver el problema de una vez y por todas. Esta característica implica ya que se espera que existan otros que traten con mayor profundidad temas concretos que aquí se dejan apuntados; que reorienten si es necesario, o modifiquen sustancialmente lo que hemos hecho nosotros y, en suma, ojalá represente un arranque de trabajos más que un final de los mismos.

Esta primacía temporal a niveles regionales conlleva, asimismo, una grave responsabilidad por cuanto que pudiera ser utilizado como un primer acercamiento no solamente de resultados sino de metodología y de acercamiento conceptual al problema que nos ocupa. En este sentido y con el fin de no promover malos entendidos se requiere la exposición clara de algunos puntos centrales respecto a éxito-fracaso escolar, puntos que se refieren a su significación operativa.

A nivel muy general la utilización de dicotomías del tipo "éxito-fracaso" en cualquier actividad y/o proceso trae consigo implicaciones y connotaciones axiológicas por parte tanto del emisor como del receptor de información. Parece que, por lo que se refiere a "éxito" se trata, en este contexto, de elementos claramente "buenos" y "positivos" y "fracaso" cubre un campo "negativo" y "malo", siendo excluyentes ambos conceptos. Es verdad que la "claridad" en la exposición de estos fenómenos lleva aparejada la promoción de un pensamiento dicotómico y hasta "maniqueo" que sesga la percepción del sistema educativo actual hacia sus elementos negativos. Este sesgo promueve una imagen negativa del sistema de escolarización en los niveles analizados en cuanto se habla de "fracaso" tan sólo. Sugiere, por otra parte, una discontinuidad entre éxito y fracaso por cuanto que se supone que se trata de dos grupos de personas excluyentes, sin contactos ni similitudes relevantes entre ellas.

Con el fin de evitar este sesgo y esta dicotomización, en distintas parcelas de conocimiento de las ciencias sociales e incluso biológicas se ha ido generalizan-

do la idea de insistir en los aspectos "positivos". Así, en medicina se habla, cada vez más, de la salud en lugar de hablar de la enfermedad; en educación y medicina se habla de promover la "calidad" de enseñanza y/o calidad de vida (en el caso de pacientes en primer lugar; pero a continuación se amplía a todo tipo de ciudadano); en psicopatología, de las dimensiones de la personalidad sana en lugar de insistir en los elementos diferenciadores. La llegada de esta sensibilidad, modo de pensar y terminología es paulatina y no ha llegado ni está llegando al mismo tiempo para las distintas parcelas de conocimiento científico y representa un intento por convertir en continua todo tipo de variable utilizada. Mientras hace una veintena de años existía un predominio de los sistemas categoriales dicotómicos, hoy existe una mayor aceptación de los sistemas de dimensionalización continuos.

Esta nueva terminología, si bien elimina algunos de los problemas antiguos a nivel verbal no representa un sistema exento de críticas, ni por su mera utilización elimina *eo ipso* los problemas existentes. Así, por citar algunas secuelas, este proceso que ha sido calificado en alguna ocasión como "democratización" de los conceptos científicos (imagen, por cierto, un tanto desafortunada), ha ido aparejado con la idea de que todos los seres humanos pueden lograr las mismas metas educativas (en algún caso, el grado de doctor en cualquier especialidad universitaria), sólo que en tiempos un tanto dispares entre sí; si se pone la mirada solamente en la meta final de éxito y mejora sucede que las informaciones entresacadas de los datos existentes, el modo de compilación de los mismos datos y la manera de interpretarlos, huyendo de lo negativo y del catastrofismo puede caer (y de hecho así tiende a suceder) y cae en el triunfalismo, la ingenuidad e incluso en la facilidad de manipulación de los mismos datos, una disminución en los niveles de exigencia y, con ello, un deterioro en la calidad del producto final. Más aún, la flexibilización conceptual corre el grave peligro de producir confusión y desinformación en temas centrales que pasan a convertirse en temas que se tratan con la misma facilidad que los temas de menor envergadura y trascendencia.

El científico social no ha podido escaparse de esta problemática. Y el mundo de la educación, por excelencia, ha pasado por "modas" en las que las publicaciones se han situado en uno u otro de los polos, en especial por lo que se refiere a la valoración de los efectos de los distintos procedimientos y sistemas educativos. Así, vaya por caso, la denominada "educación compensatoria" fue considerada, en un primer momento, como una especie de panacea universal en los dos primeros tercios de la década de los sesenta; inmediatamente después, se consideró como algo inoperante; posteriormente, como una posibilidad y, en los últimos tiempos, como una opción con valor desigual que no representa una solución definitiva al problema de la marginación social. El valor que se atribuye socialmente a la educación y a la educación institucionalizada ha pasado,

igualmente, por fases muy diferentes a nivel de valoración: la solución a todos los problemas sociales, la manipulación del ser humano, la esperanza para el logro de la sociedad del bienestar, la técnica eficaz para enmascarar socialmente un paro laboral creciente y la posibilidad de lograr unas mayores cotas de libertad personal han sido, entre otras, posiciones defendidas por distintas autoridades gubernamentales y científicas en los últimos treinta años.

No queremos decir con ello, que el científico social deba aislarse de los tipos de valores de la sociedad y de la cultura que le toca vivir. Ni siquiera que el científico social camine por el "seguro camino" de la ciencia al margen de las calificaciones sociales. Antes al contrario, todo ello significa que no debe "salirse" de ese contexto sino que debería, en todo caso, levantar "acta notarial" de lo que acaece en él. Y, dentro de sus humanas limitaciones, hacer esfuerzos continuos por esclarecer la maraña conceptual que explica los fenómenos que está estudiando sin caer en radicalismos ni en el estudio pormenorizado de cuestiones intrascendentes, a las que, por deformación profesional, juzga de centrales. En este sentir se mueven las líneas que siguen en este epígrafe.

El objetivo principal es ofrecer datos y resultados de un estudio realizado, que permita una toma de decisiones a nivel político y administrativo. Con el fin de lograr este objetivo iremos especificando modos y maneras de entender éxito y fracaso. Creemos que una buena manera de lograr decisiones adecuadas consiste en exponer con claridad el estado de la cuestión de que se trate.

Hablamos de éxito y de fracaso escolar, entendiéndolos como polos de un continuo. Repárese que nos restringimos a los contextos escolares o educación institucionalizada. El impacto de los medios de comunicación, de la familia, de los compañeros fuera del centro... y otras tantas influencias y fuentes de educación quedan fuera de nuestro análisis.

Las expresiones de "éxito" y de "fracaso" escolar no implican en nuestro caso, **que se le atribuya a los centros escolares la responsabilidad de estos fenómenos**. Simplemente el calificativo "escolar" significa que oficialmente es en los centros escolares en donde se detecta y se sanciona este fenómeno.

El éxito se refiere a la superación, por parte de los alumnos, de las pruebas que los profesores han elegido como indicadores de dominio de conocimientos, de elementos instruccionales de índole cognitiva y motriz fundamentalmente.

La operacionalización de este criterio se materializa mediante acciones de índole administrativa (cartillas escolares, actas de calificación de alumnos). Estas acciones pueden realizarse en dos o tres ocasiones para cada alumno (convocatorias de junio, septiembre y recuperaciones) y poseen una dinámica y significación distinta para distintos niveles educativos (ciclos en EGB, BUP y FP). En este sentido hay que decir que los resultados que siguen en el próximo capítulo han sido extraídos de estadísticas oficiales procedentes de las sucesivas publicaciones

del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de Educación y Ciencia. En el caso de proceder de otras fuentes se citan expresamente. Representan un primer tipo de análisis a nivel general y que debería ser complementado por otros de índole más específica a partir de un examen de las calificaciones escolares y seguimiento de alumnos con el fin de ir confirmando, por una parte, ampliando-afinando, por otra e infirmando, finalmente, lo que aquí se dice.

El “fracaso” resulta un tanto más complejo y comprende un amplio abanico de situaciones y criterios. Entre ellos hay que recoger los siguientes, sin intención de agotar el análisis del problema:

a. Para el período de educación obligatoria se ha utilizado la expresión de “fracaso” como equivalente o como representado por uno de los indicadores siguientes:

a.i. Suponiendo una escolarización total (situación prácticamente conseguida en España) se entiende fracaso como desfase entre edad escolar y edad cronológica. Naturalmente, cuando el desfase se encuentra “por arriba” (esto es, que el alumno tenga uno o más años que el curso escolar que se encuentra cursando en el momento de tomar los datos).

a.ii. El criterio anterior, que se encuentra presente en muchos estudios de los años setenta e incluso de comienzos de los ochenta, posee muchos problemas en la actualidad puesto que los alumnos del período de escolarización obligatoria, por decisiones administrativas, tienden a “ser pasados” o promovidos a un curso superior dentro de cada ciclo al margen de que hayan aprobado o no las correspondientes evaluaciones del curso anterior. En este sentido, se trata de un modelo de “escolarización” obligatoria. Una manera de acercarse a la detección de este problema consiste en un análisis de la demografía educativa eligiendo como criterio no ya el desfase entre “edades” al que se aludía en el punto anterior sino a las calificaciones escolares alcanzadas por cada alumno. Estudios recientes de este tipo los hay a nivel parcial pero, posiblemente debido a su gran laboriosidad, no han sido realizados, todavía a nivel de Comunidad Autónoma. En ausencia de un equipamiento informatizado de todos los centros, hoy por hoy resulta inviable la obtención de datos recientes (y menos recientes) de manera inmediata. El conocimiento profundo de esta realidad la poseen los profesores dentro de cada aula.

La aplicación del criterio de desfase cronológico y de “pase con insuficiente” a los mismos datos ofrece resultados no siempre equivalentes.

a.iii. Una manera de “controlar” científicamente el éxito-fracaso de conocimientos instruccionales en el período de escolarización obligatoria lo representa el análisis de los resultados finales (la segunda etapa) y, en especial del último curso (octavo de EGB). Al final se emiten dos tipos de documentos: **graduado escolar** (que refleja el alumno que ha aprobado la EGB) y el **certificado de escolaridad** (que se le da al alumno que, habiendo cursado la EGB no ha demostrado un conocimiento adecuado de los contenidos curriculares). Repárese que, en este caso, las cifras de las estadísticas oficiales se refieren al número de alumnos evaluados. Todos ellos no dejan de ir a los centros de EGB puesto que hay alumnos que, estando en octavo curso y no habiendo aprobado la graduación, siguen en el centro puesto que tienen una edad de catorce años y el centro escolar permite que todavía sigan en él hasta que cumplan dieciseis años. Estos alumnos tienden a encontrarse situados en los cursos quinto, sexto, séptimo y octavo; se trata de alumnos “repetidores” cuyo volumen total no aparece en las estadísticas oficiales. Cabe pensar, como hemos hecho nosotros, que a lo largo de promociones distintas, la tasa de alumnos que se encuentra en esta situación es constante para distintas promociones, con lo que si se eligen tres promociones (el mínimo de promociones que se exige para operacionalizar tal supuesto) puede pensarse que se “equilibran” las “salidas” de los centros escolares de la primera y de la tercera, corrigiendo la tasa por el volumen total de población escolar existente. Hay que decir, con todo, que este modo de operar es muy aproximativo y debería ser completado con el estudio de casos individuales, nominados, para todo el Estado y/o Comunidades Autónomas.

A mayor abundamiento: existen alumnos que, estando en cursos anteriores al octavo, son “eliminados” del centro escolar porque ya han cumplido la edad máxima de escolarización (dieciseis años), alumnos que no se encuentran especificados en los cuadros estadísticos oficiales.

a.iv. Finalmente, nos encontramos con los alumnos que, a partir de los diez años aproximadamente, de edad cronológica y al margen de los conocimientos instruccionales que posean, abandonan el centro escolar para dedicarse a la realización de trabajos de ayuda al mantenimiento económico de la familia. No hay manera objetiva de valorar este fenómeno caso a caso a partir de los cuadros de estadísticas oficiales. Tentativamente puede agruparse este criterio mediante la apelación a la educación de adultos (período más joven), aunque por la existencia de una abundante economía sumergida y mercado no controlado de trabajo, esta aproximación resulta muy insuficiente y requeriría

de un análisis en profundidad por las repercusiones de índole socioeducativa, económica y profesional que posee en la actualidad y va a poseer en el futuro inmediato.

b. Las Enseñanzas Medias comprenden los estudios de Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) con el Curso de Orientación Universitaria (COU) y los dos niveles de Formación Profesional (FP-I y FP-II). Dentro de BUP existen, a su vez dos planes de estudio (tradicional y experimental) y, por lo que se refiere a FP, a su vez, en los últimos 15 años se ha ido modificando el tipo de enseñanza: por una parte oficialía y maestría -que se ha ido eliminando progresivamente- y la FP propiamente dicha, que ha sustituido definitivamente a la anterior. Por lo que se refiere a la opción que hemos elegido en este trabajo, ha sido la siguiente:

En la primera parte, nos hemos dedicado al análisis de los datos poblacionales. En este caso hemos agrupado, en BUP, tanto el plan experimental como el tradicional. En la segunda parte del trabajo empírico (el estudio de los determinantes) hemos elegido muestras correspondientes al plan experimental y al tradicional en la idea de no ignorar posibles determinantes diferenciales del rendimiento. Por lo que se refiere a enseñanzas profesionales, nos hemos restringido a la FP-I y FP-II, en la medida en que los otros estudios llegan a estar en desuso.

Una consideración general más es que en el análisis de los datos poblacionales no hemos llevado a cabo un estudio pormenorizado acerca de la tasa diferencial de aprobados y no aprobados por materias. Existe una doble justificación para ello. La primera es que este trabajo representa un primer acercamiento que exige la realización de otros más finos; por esta razón tampoco se ha hecho en EGB un estudio de la tasa diferencial de éxito-fracaso por áreas de materias que se estudian incluso con profesores distintos a partir de cierto nivel. La segunda es que no existen datos al respecto en las publicaciones oficiales manejadas y que permitirían un estudio longitudinal; la existencia, por otra parte, de multitud de opciones en FP y de una cierta especialización en BUP y COU obligaría a una diferenciación mayor que la que hemos hecho en el presente informe. Quede para una ocasión posterior puesto que el presente trabajo, representa una primera aproximación global al tema.

Aún siendo esto así, cabe distinguir algunas significaciones distintas de fracaso en Enseñanzas Medias en las que entramos a continuación.

b.i. Una primera delimitación es la de alumnos "repetidores". Se trata de una categoría que se encuentra presente en las publicaciones oficiales manejadas del Instituto Nacional de Estadística y del Ministerio de

Educación y Ciencia. Es posible, desde aquí, calcular la tasa de fracaso, conocido el volumen total de alumnos matriculados. Esta es la opción que hemos seguido nosotros y, en lugar de hacer una estimación por curso, nos ha importado, especialmente, el volumen de alumnos que entran en primero de BUP y los que salen (para el estudio de la población); en el caso del estudio muestral, se ha especificado por curso, con el fin de obtener una representatividad muestral.

b.ii. Otro indicador de fracaso es el de los alumnos que, habiendo comenzado uno u otro tipo de enseñanza media (BUP o FP) abandonan los estudios. No existen datos oficiales al respecto y bien merecería un estudio aparte. Tan sólo se puede sospechar su cuantía a partir de estimaciones entre volumen de alumnos matriculados en primero, repetidores y alumnos graduados en cada uno de los tipos de enseñanza. Repárese que se escribe sospecha, que no certeza.

b.iii. Una tercera manera de entender el fracaso se refiere al estudio de no-suficientes (suspensos) por materia y convocatoria. No existen datos oficiales publicados al respecto y no ha sido un criterio que haya sido tomado en consideración en este informe, aunque bien merecería un análisis pormenorizado, con el fin de establecer la tasa de "alumnos recuperados".

b.iv. Existe, además, una cierta dinámica de trasvase de alumnos de BUP a FP. Los alumnos que obtienen el **graduado escolar** (pero no los que obtienen el **certificado de escolaridad**) pueden comenzar a estudiar directamente BUP o FP. Si eligen BUP y por distintas razones (pérdida de motivación, suspensos repetidos, reorientación profesional) pasan a FP, no existe manera de saberlo a partir de los datos oficiales curso a curso. Tan sólo es posible hacer una estimación global acerca de la tasa de alumnos que, habiendo alcanzado la calificación de graduado escolar, eligen estudiar formación profesional y esta estimación ha sido recogida más adelante en este informe. El volumen de alumnos que pasan o no pasan FP provenientes de una u otra opción tampoco es recogida en la estadística oficial publicada.

En suma, estas páginas finales de capítulo han sido pensadas para mostrar tanto la complejidad del problema del éxito-fracaso escolar a partir de los datos oficiales publicados, como para llamar la atención acerca del modo operativo y criterios que hemos utilizado nosotros en la elaboración y presentación de los resultados que comienzan en el próximo capítulo. Repetimos, que creemos que

se trata de un comienzo de análisis, que debería ser continuado por otros muchos.

Con el fin de esclarecer al máximo, en la medida de nuestras posibilidades, los resultados, se explicitarán, en cada cuadro, la procedencia de los datos manejados, el criterio de éxito-fracaso utilizado y los tipos de cálculos y elaboración de los datos de base que hemos manejado. No se persigue con ello más que un acercamiento honesto y clarificador a un problema, de por sí socialmente candente y humanamente preocupante: pergeñar las líneas generales del cuadro del éxito-fracaso escolar en EGB y enseñanzas medias en la Comunidad Autónoma de Canarias, ofrecer información acerca de una serie de determinantes relevantes (tanto aquéllos que ofrecen un peso específico importante como los que no lo tienen, pese a ser utilizados como argumentos globales de manera demasiado frecuente) y, finalmente, sugerir algunas medidas que podrían ser tomadas con el fin de aliviar el problema.

Pese a que la terminología utilizada es tradicional y dicotómica (éxito-fracaso), la actitud del equipo que ha realizado el trabajo es esperanzada: ofrecer información que ayude a la toma de decisiones en política educativa a nivel de Comunidad Autónoma. Una primera etapa en la solución de los problemas es ofrecer datos suficientes como para obtener una imagen aproximada, siquiera, de su magnitud. En la medida en que ayudemos a ello habremos cumplido con la misión que nos propusimos.