

7. EL ESTUDIO DE LOS CODETERMINANTES: (I). LA PERCEPCION DE LOS CENTROS ESCOLARES

7.1. La percepción de los centros por parte del profesorado

7.1.1. Una primera dimensionalización

7.1.2. La percepción diferencial de los profesores de centros públicos y de centros privados

7.1.3. Percepción de centros y niveles educativos: EGB, BUP-COU y FP (I y II).

7.1.4. Las principales atribuciones respecto al fracaso escolar y modos de solucionarlo por parte del profesorado.

7.1.5. La cuestión acerca de la jornada laboral y la percepción de los centros educativos.

7.1.6. Los tipos básicos de percepción de los profesores de sus centros de trabajo.

7.2. Percepción de centros en alumnos de EGB

7.2.1. Principales dimensiones encontradas

7.2.2. Los centros escolares para los alumnos de centros públicos y para los alumnos de centros privados.

7.2.3. Percepción de centros y nivel educativo.

7.2.4. Percepción del centro educativo y fracaso escolar

7.2.5. Causas percibidas del fracaso escolar por parte de los alumnos y maneras de solución propuestas.

7.3. La definición del centro educativo para los alumnos de formación profesional.

7.3.1. Una primera dimensionalización.

7.3.2. Percepción del centro y fracaso escolar.

7.3.3. Causas percibidas de fracaso escolar y su solución por parte de los alumnos.

7.4. Cómo perciben los centros los alumnos de BUP-COU.

7.4.1. Dimensionalización.

7.4.2. Percepción del centro y fracaso escolar.

7.4.3. Atribución de causas de fracaso escolar por parte de los alumnos y modos de solución propuestos.

7.5. Unas cuestiones comparativas de los alumnos: tipo de jornada, nivel educativo y tipo de centro.

7.6. Algunas reflexiones, comunalidades y diferencias.

En el capítulo 6 hemos ofrecido un panorama general acerca de la incidencia del “fracaso” escolar en EGB, FP y BUP-COU. El estado de la cuestión, tal y como se ha visto, resulta preocupante, puesto que el sistema educativo en estos niveles no universitarios parece pensado para que poco más de tres cuartas partes de la población escolarizada en enseñanza básica y poco más de la mitad de los que “llegan” a las enseñanzas medias, estén “condenados” a repetir algún curso a lo largo de todo el **currículum** escolar.

Si se mantienen los niveles actuales de conocimientos instruccionales por un lado y el sistema de escolarización, por otra, tal y como éste se está desarrollando, una primera sugerencia para incrementar la eficacia a nivel colectivo sería la de flexibilizar los años de escolarización en el sentido de restringir los contenidos por curso y ampliar los cursos de EGB, BUP y FP (con el fin de no perjudicar a los alumnos más brillantes y capaces existiría, asimismo, la posibilidad de “reducir” los años aunque, desgraciadamente, ésta no sería la alternativa más frecuente). Esta solución, con todo, sigue sin explicar la tasa diferencial del “fracaso” de Canarias frente al resto de España, aún en una consideración y forma de análisis optimista del problema tal y como hemos hecho nosotros. Tampoco esta solución lleva consigo una “mejora” clara en la calidad de la enseñanza. Simplemente, representaría el reconocimiento de los hechos que están acaeciendo en el orden legal actual y, a la vez, representaría una dilación de la reforma en profundidad, que es realmente lo que parece ser necesario. Y todo ello porque, entre otras cosas, con la reforma-alargamiento de años de escolarización, nada se dice acerca de la marcha del aula, dinámica de los centros y estructura de la enseñanza en estos niveles no universitarios.

Sea de esto lo que fuere, el caso es que, una vez realizada una primera delimitación del problema en su totalidad, aunque esta delimitación se restrinja a unas cifras estadísticas, el segundo paso que hemos dado es un intento por **aislar los determinantes-codeterminantes** y/o correlatos operativos que, por una parte, hacen comprensible el fenómeno y, por otra, permiten formular un modelo funcional acerca de estos determinantes con el fin de actuar sobre ellos, si fuera posible.

Este es el objetivo que persigue este capítulo y el capítulo siguiente. Tal y como se ha anunciado y descrito en el capítulo 5, hemos llevado a cabo un estudio muestral de cada nivel educativo, estudio en el que se han evaluado una serie de

aspectos funcionales de corte psicológico, social y pedagógico que han mostrado su relevancia, bien sea teórica, bien sea práctica, en estudios anteriores.

Este capítulo siete va a estar dedicado a la presentación de los resultados más relevantes alcanzados cuando se utiliza como **variable de estudio, la percepción que se tiene del centro escolar, tanto por parte de los alumnos, como por parte de los profesores.**

Tal y como se dijo desde las primeras páginas de este trabajo, resultan de tanta importancia los determinantes que **empíricamente** poseen un peso específico y relevante para la predicción del “fracaso” escolar, como la **delimitación de aquéllos otros que, pese a ser utilizados sistemáticamente por autores o fuerzas sociales como argumentos básicos a nivel funcional para explicar el fracaso, operativamente no parecen desempeñar un peso relevante.**

Una cosa más hay que reseñar antes de entrar, de lleno, en la presentación de los resultados. Las variables que componen el cuestionario que vamos a presentar en este capítulo ofrecen una información acerca del **clima social** de los centros escolares, así como de una serie de características físicas tal y como éstas son percibidas por los autores y actores de la educación en los centros escolares. Este “clima” psicosocial, no necesariamente se encuentra directamente comprometido con el rendimiento académico aunque refleja el ambiente dentro del que el fenómeno educativo tiene lugar. Ofrece, de esta manera, indicadores, aunque indirectos, de la dinámica del aula y de la percepción que distintos grupos de personas tienen del centro escolar.

7.1. La percepción de los centros por parte del profesorado

Lo primero que llama la atención es la **escasa participación de los profesores de todos los niveles** en la cumplimentación de este tipo de instrumento. De todos los participantes en la investigación, el anonimato quedaba tan sólo para ellos. Sin embargo, pese a esta medida, se ha detectado una considerable **resistencia a la cumplimentación de la prueba** (un cuestionario). De 890 instrumentos repartidos, solamente se han recogido 191 (21,41 %) y, de los recogidos, tampoco se encuentran totalmente cumplimentados. En el caso de los alumnos, no se ha dado este fenómeno. Esta carencia de participación activa resulta un fenómeno común, que se ha detectado por todos los investigadores que han pretendido investigar la manera de pensar y actuar del profesorado. La resistencia no se ha podido vencer, pese a haber hecho hasta cinco visitas a determinados centros con el único objetivo que recoger esta información. La dinámica usual es la de acoger con ilusión a veces, y con benevolencia las más, los instrumentos repartidos, dejar transcurrir una semana y **no devolver la instrumentación ni cumplimentada, ni vacía.**

La falta de participación trae consigo un grave riesgo de representatividad

muestral. En este sentido, lo que sigue acerca de los resultados correspondientes a profesores **debe ser entendido como las opiniones y modos de ver los centros escolares de aquéllos que han colaborado de manera más intensa en esta investigación.** Usualmente, la interpretación que se da en los trabajos de campo de este tipo a los datos recogidos es que los resultados alcanzados son “los mejores resultados posibles” y que reflejan un estado de hechos **excesivamente optimista.** O, dicho de otra manera: que las personas que han participado son las más entusiastas y colaboradoras cuando se trata de poner en marcha unas medidas de cambio y que la situación real, tiende a ser significativamente peor, con aristas mucho más cortantes y resultados más negativos para el logro de alguna modificación sustancial del estado de la cuestión. Se trata, en suma, para éste y para todos los casos, de datos obtenidos con participantes voluntarios. Pero, también resulta obvio que, de las personas que no participan, difícilmente pueda encontrarse información. Más aún, resulta una opinión firme del director de este proyecto que no resulta honesto, ni defendible, la obligatoriedad en la participación. Es solamente un síntoma acerca de la existencia de una situación de recelo social en cuanto a participación en trabajos de este tipo. Esta situación de recelo **no es nueva,** ni se encuentra producida por algunos hechos coyunturales de conflicto entre Administración y Sindicatos, en su caso. Ya existía antes de la existencia de los sindicatos de la enseñanza y, probablemente, va a existir durante muchos años. La propia Unesco, ya en la pasada década recogía el hecho de la escasa participación activa del profesorado de distintos países occidentales en la asunción y puesta en marcha de las modificaciones implantadas por distintos países en su sistema educativo.

Se ha entresacado toda la información a partir de las respuestas de los profesores a las cuestiones en la prueba denominada P-1. Se trata de un cuestionario para la evaluación de contextos escolares. La prueba ha sido descrita en el capítulo 5 y es una versión depurada de un instrumento previo desarrollado por Pelechano en 1983. La versión actual se ha realizado en función de los resultados alcanzados en el proceso de validación de la prueba.

Los factores que componen el cuestionario son de dos tipos, **lógico-racionales** por un lado y **empíricos** por otro. A modo de resumen se identifican las siguientes áreas lógicas:

- (i). Identificación del centro y datos acerca del profesorado y alumnado en general (número de profesores del centro, reciclaje, etc.).
- (ii). Condiciones materiales del centro (construcción, biblioteca, limpieza, laboratorios, mobiliario...).
- (iii). Marco social y participación de padres (existencia, funcionamiento y

servicios que prestan las Asociaciones de Padres de Alumnos).

(iv). Programación de contenidos en la dinámica de la enseñanza, modos y maneras de realización de la programación en el centro.

(v). Sistema de evaluación y valoración de alumnos que se sigue.

(vi). Existencia y utilización del material didáctico.

(vii). Existencia y funcionamiento de las tutorías.

(viii). Percepción acerca de la actuación de la dirección del centro educativo.

A estos ocho factores se añaden otros cinco **empíricos** que fueron aislados por análisis factorial. Son cuestiones de respuesta obligada (sí/no) referidas a la dinámica del funcionamiento del aula, así como a la percepción que se tiene de los alumnos, los procedimientos didácticos utilizados y el talante personal del tipo de interacción entre profesores y alumnos. Estos cinco factores han sido denominados del siguiente modo:

(ix). Disponibilidad del profesor hacia los alumnos.

(x). Percepción de desorden-indisciplina y rebeldía de los alumnos en el aula y en el centro.

(xi). Fomento del diálogo y de las relaciones interpersonales de los alumnos por parte de los profesores.

(xii). Distanciamiento entre profesores y alumnos.

(xiii). **Autoritarismo didáctico o conservadurismo pedagógico, entendido como cuestiones que ofrecen la imagen del profesor "duro" en cuanto a disciplina, decisiones unilaterales por parte de los profesores y hasta un cierto desprecio y devaluación de la "pedagogía moderna".**

La prueba termina con tres cuestiones abiertas sobre preferencia de tipo de jornada laboral (continua o partida), razones por las que los alumnos suspenden y sugerencias que deberían ser tomadas en cuenta a la hora de la eliminación de los suspensos de los alumnos, o su aminoramiento.

De todos estos factores, cada uno de los cuales posee una cierta homoge-

neidad bien exclusivamente lógico-racional, bien asimismo empírica, se escapa el primero de ellos en cuanto a esa homogeneidad, puesto que se encuentra formado por cuestiones muy distintas que conforman un abanico de posibilidades de realización, por lo que algunas de las cuestiones más relevantes de este primer factor serán tematizadas de otra manera a la tradicional psicométrica y aparecerán, asimismo, en este primer gran epígrafe.

Puede pensarse que la mixtura de factores lógico-racionales y lógico-empíricos resulta una heterodoxia metodológica. Y así puede interpretarse. Ocurre, sin embargo, que ha sido un procedimiento que hemos utilizado en reiteradas ocasiones y en todas ellas, los resultados han tenido sentido y ofrecido un panorama que de otra manera hubiera sido imposible de delimitar. De hecho, además, tanto unos como otros se han comportado psicométricamente de manera similar (excepto el primero, por las razones ya apuntadas), lo que justificaría, una vez más y en función de los resultados que se obtengan, la utilización de esta lógica de análisis (que, reconocemos, no es la ideal pero sí conveniente, en los casos en los que la realidad a investigar resulte muy compleja y no totalmente dimensionada).

7.1.1. Una primera dimensionalización

Con el fin de no perder de vista la visión global, importaría dejar establecidas las maneras más usuales que poseen los profesores a la hora de organizar la información procedente del cuestionario P-1 (recuérdese, un acercamiento a lo que sería un centro escolar para un docente). Una manera de acercarse a este objetivo es la aplicación de un procedimiento de análisis factorial a todas las dimensiones que hemos inventariado y que forman parte del P-1. Con el fin de maximizar la independencia de las dimensiones de covariación aisladas, se ha elegido la rotación varimax de Káiser.

Para todos los profesores ($N = 191$) se ha obtenido una solución de cuatro factores que explica el 34,92% de la varianza total. La matriz factorial rotada, con las saturaciones, comunalidad de las variables, varianza relativa de cada factor después de la rotación y el valor propio de cada dimensión, se encuentran en el cuadro número 7.1.

Nueve de las doce dimensiones presentadas anteriormente presentan saturaciones bastante nítidas, las cuales permiten identificar cuatro factores.

(i). El primer factor explica un 36,51% de la varianza cubierta por la rotación y se encuentra definido por dos aspectos fundamentalmente: el fomento del diálogo entre profesores y alumnos y prestación de una cuidadosa atención a la programación de contenidos instruccionales (saturaciones respectivamente de 0,69 y 0,65). Ello va aparejado con una buena imagen de la

CUADRO NUMERO 7.1.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARIMAX) SOBRE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1). (191)

| VARIABLE | FACTORES | | | | h ² |
|--|----------|-------|-------|-------|----------------|
| | I | II | III | IV | |
| CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO | .38 | .11 | .09 | -.04 | .17 |
| MARCO SOCIAL | .15 | .08 | .18 | .23 | .11 |
| PROGRAMACION | .65 | .13 | .16 | .20 | .51 |
| EVALUACION | .22 | .30 | .42 | .03 | .31 |
| MATERIAL DIDACTICO | -.09 | -.16 | .02 | -.02 | .03 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | .18 | .84 | .24 | -.11 | .81 |
| PERCEPCION DE LA DIRECCION | .53 | .11 | .18 | -.09 | .33 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS | .30 | .18 | .53 | -.01 | .40 |
| PERCEPCION DE DESORDEN INDISCIPLINA Y REBELDIA | -.02 | -.02 | -.05 | .23 | .06 |
| DIALOGO Y RELACIONES PARA-ESCOLARES | .69 | .34 | .07 | -.38 | .74 |
| DISTANCIAMIENTO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS | -.07 | -.01 | -.06 | .44 | .20 |
| AUTORITARISMO DIDACTICO | -.04 | .14 | -.63 | .31 | .51 |
| VALOR PROPIO | 1.53 | 1.04 | 1.02 | 0.60 | |
| ‡ DE VARIANZA EN ROTACION | 36.51 | 24.82 | 24.34 | 14.32 | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

Dirección del Centro y valoración asimismo positiva sobre las instalaciones y equipamiento físico del centro educativo. Tentativamente denominaríamos a este factor **programación instruccional, diálogo abierto con los alumnos y una buena percepción de la dirección.**

(ii). El segundo factor explica un 24,82% de la varianza rotada y se encuentra definido por una única variable: **percepción positiva de las tutorías** (0,84) con saturaciones marginales del diálogo entre profesores y alumnos (0,34) y el buen uso del material didáctico (0,30). Se identifica como un **factor de tutoría.**

(iii). El tercer factor explica un 24,34% de la varianza rotada y en él saturan tres variables: **diponibilidad hacia los alumnos** (0,53), **anti-autoritarismo didáctico** (-0,63 con autoritarismo) y **realización de una buena evaluación.** Parece claro que se trata de un factor de **percepción de los alumnos como seres humanos**, a los que hay que respetar, dialogar y ofrecer caminos alternativos, más que decisiones rígidas de actuación. También se trata de un factor de **flexibilidad personal-profesional** y comprensión hacia los alumnos, con algun color sobre evaluación.

(iv). El cuarto factor explica un 14,32% de la varianza rotada; en cierto sentido parece el inverso del primero y tercer factor y se encuentra definido, fundamentalmente, por el **distanciamiento entre profesores y alumnos** (0,44) y en donde se anotan presencias marginales de autoritarismo didáctico (0,31) y **negación de diálogo entre profesores y alumnos** (-0,38). Lo identificaríamos como un factor de **distancia social y personal entre profesores y alumnos.**

Parece que para los profesores de todos los niveles y centros, conjuntamente, los centros escolares se podrían definir a lo largo de cuatro dimensiones que son fundamentalmente independientes entre sí: **programación-dirección, tutorías, flexibilidad personal-evaluación y distancia socio-personal entre profesores y alumnos.**

Resulta asimismo importante reseñar que **tres variables no se han presentado en ningún factor. No quiere decir que no posean importancia sino, simplemente, que no existe un patrón de covariación que identifique a los profesores de todos los niveles y tipos de centros sobre estas dimensiones: percepción acerca del papel de las Asociaciones de Padres de Alumnos, manejo de material didáctico y desorden-indisciplina en el aula.**

Pese al papel relevante que la LODE concede a las Asociaciones de Padres, los profesores tienden a pensar de maneras muy distintas y, desde luego, nada integradas ni, posiblemente integrables-al respecto en un futuro inmediato.

Tampoco parece claro el papel del material didáctico (tomados todos los profesores en conjunto). Asimismo, los problemas de disciplina en el aula se encuentran como elementos no-pautados dentro de la estructura perceptual de los profesores sobre sus centros de trabajo.

Una posible razón de ello es que estas cuestiones representan fuente de variación entre los profesores pero que no es patrón de covariación común para todos ellos, sino dentro de determinados estamentos y/o divisiones profesionales. Como un procedimiento indirecto de contrastar esta sospecha, se llevó a cabo un análisis, por separado, de los resultados para los centros públicos y para los centros privados aunando todos los tipos de cursos y niveles. En ello entramos a continuación.

7.1.2. La percepción diferencial de los profesores de centros públicos y de centros privados.

De los 191 protocolos recogidos, 147 corresponden a profesores de centros públicos y el resto, 44, a centros privados de distinta entidad (parcialmente subvencionados, nada subvencionados). Todos ellos, además, se reparten a lo largo de los distintos niveles educativos de EGB y Enseñanzas Medias (BUP-COU y FP-I-FP-II). En una primera aproximación a la psicología diferencial de profesor hemos agrupado a los profesionales en función de la dicotomía público-privado y aplicado sobre las respuestas alcanzadas un análisis factorial (varimax sobre componentes principales), para cada grupo. Pese a que el número de profesores en el caso de los centros privados es pequeño, sin embargo, la relación entre personas/variables incluso en este grupo es lo suficientemente grande como para garantizar que, al menos a nivel tentativo, pueda hablarse de una cierta estabilidad en la estructura factorial.

Los resultados correspondientes a los **profesores de centros públicos** se encuentran en el cuadro número 7.2, con expresión de las 12 variables en el análisis, los pesos o saturaciones factoriales en cada uno de los factores delimitados, la comunalidad (h^2) y, en las dos últimas filas, los valores propios de cada factor rotado y el porcentaje de la varianza rotada, que explica cada uno de los factores aislados.

La solución factorial encontrada ha necesitado de **seis factores** para explicar un 40,17% de la varianza total. Por la relación entre varianza explicada y número de factores, parece que, en los centros públicos, se requiere tomar en cuenta más dimensiones que en todos los centros en general y, asimismo más dimensiones que en el caso de los centros privados, tal y como se verá más adelante, para explicar un volumen de varianza similar. O dicho con otras palabras: en los centros públicos existe una mayor variabilidad en cuanto a dimensiones independientes o un menor consenso acerca de lo que es y no es un centro educativo.

CUADRO NUMERO 72.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARIMAX) SOBRE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1). (CENTROS PUBLICOS) (N=147)

| VARIABLE | FACTORES | | | | | | | h ² |
|--|----------|-------|-------|-------|-------|------|-----|----------------|
| | I | II | III | IV | V | VI | | |
| CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO | .12 | -.11 | .39 | .05 | -.03 | .11 | .19 | |
| MARCO SOCIAL | -.04 | .16 | .30 | .14 | .09 | .34 | .26 | |
| PROGRAMACION | .35 | .27 | .60 | -.16 | -.03 | -.03 | .58 | |
| EVALUACION | .01 | .49 | .07 | .21 | -.04 | .04 | .29 | |
| MATERIAL DIDACTICO | -.05 | -.04 | -.04 | .02 | .03 | -.33 | .12 | |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | -.35 | .65 | -.17 | -.11 | -.01 | .36 | .72 | |
| PERCEPCION DE LA DIRECCION | .56 | .01 | .17 | .12 | .00 | .11 | .37 | |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS | .38 | .30 | .20 | .51 | .17 | .07 | .57 | |
| PERCEPCION DE DESORDEN INDISCIPLINA Y REBELDIA | .01 | -.13 | -.08 | -.01 | .60 | .07 | .39 | |
| DIALOGO Y RELACIONES PARA-ESCOLARES | .78 | .14 | .14 | -.01 | -.16 | -.00 | .67 | |
| DISTANCIAMIENTO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS | -.14 | .14 | .08 | -.19 | .47 | -.13 | .32 | |
| AUTORITARISMO DIDACTICO | -.01 | -.06 | .03 | -.56 | .19 | .02 | .34 | |
| VALOR PROPIO | 1.34 | 0.92 | 0.74 | 0.73 | 0.68 | 0.41 | | |
| § DE VARIANZA EN ROTACION | 27.80 | 19.09 | 15.35 | 15.14 | 14.11 | 8.51 | | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

El **primer factor** explica un 27,80% de la varianza rotada y se encuentra definido fundamentalmente por dos variables: diálogo con los alumnos (0,78) y percepción positiva de la dirección (0,56). Hay saturaciones entre 0,30 y 0,40 de las variables de programación, disponibilidad del profesor hacia los alumnos y una percepción negativa de la función de las tutorías (-0,35). Parece ser un factor de **relaciones personales con los alumnos y buen hacer de la dirección**, en el que se encuentran indicios de deseo de buena programación, disponibilidad social del profesor hacia sus alumnos y función perturbadora de las tutorías, si bien estas tres variables apenas juegan un papel dentro de la concepción teórica del factor.

El **segundo factor** explica un 19,09% de la varianza rotada y se encuentra muestreado en esta solución por dos variables: buena labor de las tutorías (0,65) y preocupación por una buena evaluación de alumnos (0,49), resulta marginal aquí (0,30) la disponibilidad del profesor hacia sus alumnos. Se trataría, pues, de un factor de **control instruccional y educativo de los alumnos por parte de los profesores**.

El **tercer factor** explica un 15,35% de la varianza rotada y se encuentra definido por una variable con claridad y otras dos con un peso significativo aunque no definitivo: es un factor de **programación** (0,60), programación que se percibe unida a unas buenas condiciones materiales del centro y con una participación positiva de la Asociación de Padres (0,30).

El **cuarto factor** explica un 15,14% de la varianza rotada y se encuentra identificado por dos variables: la disponibilidad del profesor hacia sus alumnos (0,51) y un anti-autoritarismo didáctico (-0,56). Se trata, con claridad, de un factor de **cercanía a los alumnos, flexibilidad personal en el trato humano con alumnos**.

El **quinto factor** explica un 14,11% de la varianza rotada y se encuentra identificado por dos factores empíricos de percepción social de alumnos: desorden, indisciplina (0,60) y distanciamiento entre profesor-alumno (0,47). Se trata de un factor de **indisciplina de alumnos y distanciamiento entre profesor y alumnos**, que guardaría un cierto paralelismo con el factor de mentalidad dura (thought-mindedness) en el trato personal, de rancia tradición en psicología.

El **sexto factor** explica un 8,51% de la varianza rotada. Las tres variables que presentan saturaciones más altas, no pasan de 0,40. Percepción positiva de las tutorías, de la Asociación de Padres de Alumnos y un rechazo al material didáctico (-0,33) representan a este factor que bien podría identificarse como un factor de **dirección-supervisión en la formación del alumno** por parte del centro (tutor) y de los padres, y en el que el material didáctico, perturba más que favorece su realización.

* * * * *

El análisis factorial para los profesores de los centros privados ofrece un panorama global un tanto distinto. De entrada hay que decir que con menos

número de factores se explica un mayor número de varianza, lo que indica un mayor consenso en lo que significa un centro escolar. La solución factorial rotada explica un 68,75% de la varianza observada y ofrece una solución con cinco factores cuya identificación es la que se encuentra en el cuadro número 7.3 que pasamos a comentar.

El primer factor explica un 38,42% de la varianza rotada y en él seis variables presentan saturaciones muy significativas: evaluación de alumnos (0,87), disponibilidad del profesor hacia los alumnos (0,79), programación de contenidos instruccionales (0,75), percepción positiva de la dirección (0,72), antiautoritarismo didáctico (-0,61) y una buena percepción de las tutorías (0,47). Da la impresión de que se trata de un factor claro de **psicología instruccional** en el que se encuentran elementos básicos de la transmisión instruccional: programación, evaluación y disponibilidad-ayuda del profesor, con un reconocimiento de la labor positiva de la dirección como organizadora-coordinadora de las acciones a realizar en el centro y un rechazo de las actitudes autoritarias en el aula.

El segundo factor cubre un área de relaciones personales, independiente, cuando no contrario a la realización de tareas instruccionales. Explica un 17,21% de la varianza total (menos de la mitad que el primer factor). La negación del material didáctico (-0,87) se vé acompañado de una aceptación positiva de la Asociación de Padres de Alumnos (0,45) y un fomento del diálogo y de las relaciones para-escolares entre profesor y alumnos (0,47).

El tercer factor explica un 15,52% de la varianza rotada y se identifica asimismo como un factor de relaciones personales: el fomento del diálogo entre profesor-alumnos (0,81) y la negación tanto del autoritarismo didáctico (-0,42) como de la percepción del desorden y rebeldía por parte de los alumnos en el aula (-0,60) formarían un núcleo semántico de **fomento de diálogo personal**.

El cuarto factor explica un 15,39% de varianza rotada y representa, asimismo, un factor de relaciones sociales. El distanciamiento entre profesores-alumnos (0,84) se une con una percepción positiva del papel de las Asociaciones de Padres de Alumnos (0,63). Se trataría de un **protagonismo de los padres junto a un distanciamiento entre profesores-alumnos**.

El quinto factor explica un 13,45% de la varianza rotada y se trata de un factor claro de percepción de **buenas condiciones materiales del centro**, al que va unido una buena evaluación (0,44).

Una comparación, siquiera *ad oculos* de ambas soluciones factoriales muestra con claridad algunos puntos que merece la pena reseñar:

- (i). En los centros privados, la primera misión clara que se detecta en la percepción del centro es la de transmisión instruccional de conocimientos, posteriormente aparecen, con una importancia menor, elementos de percepción social. Por el contrario, en los centros públicos, los profesores

CUADRO 7.3.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARIMAX) SOBRE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1). (CENTROS PRIVADOS) (N=44)

| VARIABLE | FACTORES | | | | | h ² |
|--|----------|-------|-------|-------|-------|----------------|
| | I | II | III | IV | V | |
| CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO | .03 | .01 | -.08 | -.08 | .82 | .69 |
| MARCO SOCIAL | .19 | .45 | .22 | .63 | .12 | .70 |
| PROGRAMACION | .75 | -.05 | .05 | .18 | .27 | .67 |
| EVALUACION | .87 | -.09 | -.08 | .09 | .44 | .97 |
| MATERIAL DIDACTICO | .10 | -.87 | .03 | -.05 | .03 | .77 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | .47 | .11 | .12 | -.21 | -.19 | .27 |
| PERCEPCION DE LA DIRECCION | .72 | .29 | .07 | -.06 | .08 | .62 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS | .79 | -.13 | -.02 | -.00 | -.22 | .69 |
| PERCEPCION DE DESORDEN INDISCIPLINA Y REBELDIA | .10 | .17 | -.60 | -.25 | .15 | .48 |
| DIALOGO Y RELACIONES PARA-ESCOLARES | .33 | .47 | .81 | -.04 | .08 | .99 |
| DISTANCIAMIENTO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS | -.06 | -.04 | .06 | .84 | -.13 | .73 |
| AUTORITARISMO DIDACTICO | -.61 | .30 | -.42 | .07 | .13 | .66 |
| VALOR PROPIO | 3.17 | 1.42 | 1.28 | 1.27 | 1.11 | |
| % DE VARIANZA EN ROTACION | 38.42 | 17.21 | 15.52 | 15.39 | 13.45 | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

perciben este factor de transmisión de instrucción repartido entre otros, conectados o interconectados con aspectos de percepción social de personas; una percepción en la que, posiblemente, "los árboles no dejan ver el bosque".

(ii). Existe, por otra parte, un mayor consenso entre los profesores de los centros privados acerca de lo que debe hacer un centro escolar, así como los modos y maneras más adecuados para lograr ese objetivo.

(iii). En tercer lugar, una serie de variables se encuentran identificando factores distintos: así, por ejemplo, las condiciones materiales del centro se unen con la programación en los centros públicos pero lo hacen con la evaluación en los centros privados. El rechazo del autoritarismo didáctico es mayor en los centros privados que en los públicos y el diálogo sobre cuestiones extraescolares en los centros públicos se encuentra relacionado con la percepción de la dirección mientras que, en los centros privados, covaría con la no-percepción de desorden-rebeldía e indisciplina por parte de los alumnos en el aula.

Estos resultados sugieren que el modo de entender, organizar y percibir lo que significa un centro escolar, de ordenar y jerarquizar las tareas a realizar, así como los objetivos operativos a alcanzar, resulta sustancialmente distinto en el caso de los profesores que prestan sus servicios en los centros públicos, de aquéllos otros profesores que actúan en los centros privados. Veamos ahora si manteniendo una misma "estructura", siguen apareciendo diferencias.

Para ello se han calculado las diferencias (t de Student) entre las medias obtenidas por los profesores de los centros públicos frente a la de centros privados (haciendo caso omiso del nivel educacional). Hay que tener presente que **no todos los profesores han respondido a todo el cuestionario**. Con el fin de mantener el máximo de información, se han comparado las medias obtenidas al margen del volumen de personas que han respondido; de ahí que en el cuadro número 7.4, el número de estas personas pueda variar para cada comparación. Se ha llevado a cabo previamente una prueba de igualdad de desviaciones típicas para aplicar una u otra fórmula de diferenciación. En ningún caso se partía con una hipótesis previa, por lo que los niveles de significación lo son con comparaciones de dos colas. En el cuadro número 7.4 se encuentran el número de profesores en cada grupo que han respondido a la cuestión, la expresión concreta de las variables (superior al número que entraron a formar parte de los análisis factoriales presentados hasta el momento). Hay que tener en cuenta (véase apéndice) que las variables correspondientes a edad de los profesores y nivel socioeconómico de los alumnos han sido recodificadas como escalas intensivas.

CUADRO 7.4.- VARIABLES DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) QUE ARROJAN DIFERENCIAS DE MEDIAS (PRUEBA t) ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN LA COMPARACION DE CENTROS PUBLICOS FRENTE A CENTROS PRIVADOS DE EGB, BUP, COU Y FP.

| VARIABLES | PUBLICO | | | PRIVADO | | | |
|---|---------|-----------|-------|---------|-----------|------|-------|
| | N | \bar{x} | DT | N | \bar{x} | DT | p |
| EDAD MEDIA DE LOS PROFESORES DEL CENTRO | 119 | 2.71 | 1.02 | 32 | 1.91 | 1.03 | .0009 |
| NIVEL SOCIOECONOMICO DE LOS ALUMNOS | 143 | 1.10 | .68 | 39 | 2.18 | .60 | .0009 |
| N° DE CURSOS RECIBIDOS | 144 | .53 | .97 | 37 | .27 | .51 | .03 |
| N° DE REVISTAS LEIDAS | 146 | 1.10 | 1.58 | 40 | .65 | .83 | .02 |
| N° DE ALUMNOS EN EL AULA | 134 | 27.99 | 8.20 | 37 | 35.51 | 5.40 | .0009 |
| N° DE PROFESORES EN EL CENTRO | 114 | 39.96 | 23.57 | 23 | 25.78 | 8.48 | .0009 |
| N° DE PROPIETARIOS | 83 | 25.64 | 15.17 | 10 | 16.30 | 8.30 | .008 |
| CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO | 147 | 8.80 | 2.78 | 40 | 12.53 | 1.65 | .0009 |
| PROGRAMACION | 146 | 4.79 | 1.65 | 40 | 5.56 | 1.52 | .01 |
| EVALUACION | 145 | 4.39 | 1.41 | 40 | 5.55 | 1.22 | .0009 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 141 | 1.76 | .84 | 40 | 2.65 | .62 | .0009 |
| PERCEPCION DIRECCION | 145 | 4.17 | 1.71 | 40 | 4.78 | 1.44 | .04 |
| DIALOGO Y ACTIVIDADES PARA-ESCOLARES | 147 | 4.33 | 2.08 | 40 | 6.65 | 1.49 | .0009 |
| AUTORITARISMO DIDACTICO | 147 | 1.25 | 1.31 | 40 | .73 | .88 | .004 |
| JORNADA CONTINUA | 129 | .85 | .36 | 38 | .63 | .49 | .01 |

NOTA: p = nivel de significación. Cuando la varianza es significativamente diferente se ha optado por el calculo de "t" para varianzas diferentes. Recuerdese que cuando las variables implican una valoración, una mayor cuantía en dichas variables significa una valoración más positiva.

Desde el comienzo de este informe venimos recordando, de vez en vez, que **tan importante es detectar lo que diferencia como lo que, pese a ser esgrimido sistemáticamente como arma en las discusiones al respecto, no diferencia a nivel fáctico**. Lo primero que hay que señalar por lo que se refiere a las comparaciones realizadas es **lo que no se encuentra en el cuadro número 7.4** y que cubre las áreas lógicas o empíricas que **no han arrojado diferencias significativas**. Son las siguientes:

- (i). Zona sociológica-demográfica en la que se encuentran los centros.
- (ii). Número de libros leídos por los profesores y relacionados con un reciclaje profesional acerca de su labor docente.
- (iii). Porcentaje estimado de fracaso escolar en los dos últimos cursos en cada centro. Repárese que estamos tratando de **percepción** de los profesores. La realidad es que, tal y como se ha visto en el capítulo anterior, el volumen relativo y absoluto de alumnos repetidores, desfasados cronológicamente o en cuanto a contenidos instruccionales que presentan cada centro (público y privado) es sustancialmente distinto. **Pese a que los profesores creen que es indistinto**.
- (iv). Número de profesores interinos en el centro.
- (v). Marco social y participación de las Asociaciones de Padres (pese a que, tal y como se ha visto más arriba, el modo de incardinar la labor de esta Asociación de Padres es distinta para uno y otro tipo de centro).
- (vi). Dotación y uso del material didáctico que posee el centro. Pese al estereotipo reiteradamente repetido de que el centro privado posee un volumen distinto de material didáctico que el del centro público y hace un uso diferencial del él, la percepción que los profesores poseen del material didáctico que posee su centro es similar en ambos tipos de centro.
- (vii). Tres de los cinco factores empíricos que evalúan la interacción entre profesores-alumnos en el aula no presentan puntuaciones diferenciales entre sí. Pero, no se olvide que la situación-relación que poseen estos factores con otras dimensiones definitorias del centro escolar son distintas, tal y como se ha visto más arriba.

Ahora sí, pasamos a la exposición telegramática de las diferencias observadas entre centros públicos y privados a nivel de comparaciones bivariadas.

En primer lugar, existen una serie de variables que arrojan diferencias significativas con una probabilidad de error menor al 9 por 10.000. Con este margen de error puede decirse lo siguiente: los centros **privados tienen unos profesores más jóvenes, con unos alumnos de mayor nivel socioeconómico -en ningún caso se trata de diferencias extremas-, más número de alumnos por aula (35,51 de media en los privados por 27,99 en los públicos), mejores condiciones materiales del centro (espacios, locales para biblioteca, limpieza, etc.), mejor programación, mejor sistema de evaluación de alumnos, percepción de las tutorías más positiva, así como mayor diálogo con los alumnos sobre cuestiones no directamente relacionadas con tareas instruccionales.**

En segundo lugar, otro núcleo heterogéneo de variables presentan niveles de significación entre el 4 por 100 y el 4 por 1.000. Los **profesores de los centros públicos dicen haber recibido más cursos de reciclaje profesional, haber leído mayor número de revistas conectadas con su especialidad profesional, tener mayor número de profesores propietarios en el centro, peor programación, peor percepción de la dirección del centro, mayor autoritarismo didáctico y prefieren porcentualmente más la jornada continua (la prueba, en esta última variable se ha hecho cuantificando dicotómicamente uno y otro tipo de jornada).**

7.1.3. Percepción de centros y niveles educativos: EGB, BUP-COU y FP (I y II).

Un elemento teóricamente importante a la hora de ofrecer una imagen real de la percepción que los profesores poseen de sus lugares de trabajo es, obviamente, el nivel educativo en el que desempeñan su labor. Ni los alumnos, ni los contenidos instruccionales, ni la obligatoriedad legal es la misma en EGB y en BUP (tampoco lo es la formación que se exige para ser profesor de uno y otro nivel). Con el fin de ofrecer una imagen más ajustada de la percepción que poseen los profesores de los centros escolares se han llevado a cabo comparaciones bivariadas (t de Student o U de Mann-Whitney, cuando el número de personas a comparar así lo aconsejaba) entre las distintas variables del cuestionario de percepción de centros para grupos de profesores que desempeñan su función en EGB, BUP-COU y FP, respectivamente.

En el cuadro número 7.5 se encuentran las medias, desviaciones típicas y nivel de significación de las diferencias encontradas entre las respuestas dadas por profesores de EGB frente a los de Formación Profesional.

Por lo que se refiere a los aspectos que **no presentan diferencias significativas entre ambos grupos de profesores (EGB y FP)** nos encontramos con la edad del profesor, años de permanencia en el centro, la percepción del desorden, indisciplina por parte de los alumnos en el aula y las cuestiones que se refieren al reciclaje del profesorado. Mención aparte merece la variable de **número de alumnos por profesor** que, en función de los datos objetivos que se encuentran

depositados en los organismos oficiales, sabemos que en la Formación Profesional se encuentra la mayor concentración de profesores para el número de alumnos que se tiene, si se les compara con el resto de niveles. Sin embargo, en la apreciación personal de los profesores, el número de alumnos por profesor en EGB y FP (en sus dos niveles) es el mismo. Tampoco se encuentra diferencia en cuanto a la tasa de alumnos no-aprobados, lo que sabemos, asimismo, que no es verdad a nivel de análisis objetivo.

Vamos con las diferencias significativas encontradas en lo que se refiere a la percepción de centros. Más de la mitad de ellas poseen una diferencia significativa con un error menor al 5 por 1000. Los profesores de EGB, frente a los profesores de FP estiman que los padres de sus alumnos poseen un nivel profesional superior, los profesores están prestando servicios en centros menos voluminosos, tienen menor número de profesores interinos, valoran más las Asociaciones de Padres de Alumnos, insisten más en la programación, poseen una mejor percepción del papel de la dirección y de las tutorías, valoran más el diálogo con los alumnos, son más autoritarios didácticamente y creen que el profesor tiene que estar más disponible para los alumnos. Los profesores de FP, por su parte valoran más el material didáctico y promueven un mayor distanciamiento entre profesores y alumnos, que los profesores de EGB.

En suma, parece que los profesores de EGB insisten más en la preparación para la transmisión de los contenidos instruccionales, mientras que los de formación profesional valoran más positivamente el material didáctico y el distanciamiento personal y social de sus alumnos.

* * * * *

En un sentido similar parecen discurrir las diferencias bivariadas entre profesores de EGB y el profesorado de BUP y COU. Siguiendo la misma metodología que en el caso anterior, el cuadro número 7.6 presenta las medias, desviaciones típicas y nivel de significación de las medias en el caso de estos dos grupos de profesores.

También en este caso existen muchas variables en las que no se han detectado diferencias significativas entre ambos grupos de profesionales: la edad media del profesor, nivel socioeconómico de los alumnos (parece, pues, que en opinión de los profesores, los alumnos más desfavorecidos económicamente son los que estudian FP, lo que, veremos más adelante, en el próximo capítulo si es o no verdad). Una serie de aspectos comprometidos con el reciclaje profesional de los profesores (número de libros y revistas leídas), número de alumnos por aula (lo que, ya sabemos por datos oficiales que no es verdad), tasa de alumnos no aprobados en los últimos cursos (lo que sabemos, además, que no es verdad puesto que la tasa de repetidores-desfase escolar es distinta en ambos niveles de

CUADRO 7.5.- VARIABLES DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) QUE ARROJAN DIFERENCIAS DE MEDIAS (PRUEBA t) ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN LA COMPARACION DE PROFESORES DE EGB FRENTE A PROFESORES DE FP.

| VARIABLES | EGB | | | FP | | | p |
|---|-----|-----------|-------|----|-----------|-------|-------|
| | N | \bar{x} | DT | N | \bar{x} | DT | |
| NIVEL SOCIOECONOMICO DE LOS ALUMNOS | 108 | 1.38 | 0.81 | 38 | 0.97 | 0.68 | .006 |
| Nº DE PROFESORES EN EL CENTRO | 82 | 28.07 | 10.66 | 28 | 43.43 | 26.36 | .005 |
| Nº DE PROFESORES INTERINOS DEL CENTRO | 48 | 2.35 | 3.94 | 19 | 12.37 | 5.97 | .0009 |
| CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO | 110 | 10.11 | 2.95 | 38 | 8.45 | 3.47 | .005 |
| MARCO SOCIAL | 109 | 3.21 | 1.62 | 38 | 2.26 | 2.15 | .02 |
| PROGRAMACION | 110 | 5.10 | 1.59 | 38 | 4.37 | 1.87 | .02 |
| EVALUACION | 109 | 5.40 | 1.35 | 38 | 4.03 | 1.35 | .0009 |
| MATERIAL DIDACTICO | 109 | 0.93 | 0.45 | 37 | 1.11 | 0.52 | .04 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 111 | 2.21 | 0.67 | 37 | 1.43 | 1.04 | .0009 |
| PERCEPCION DE LA DIRECCION | 109 | 4.50 | 1.55 | 38 | 3.74 | 2.00 | .04 |
| DIALOGO Y ACTIVIDADES PARA-ESCOLARES | 111 | 5.33 | 2.13 | 38 | 4.03 | 2.25 | .002 |
| DISTANCIAMIENTO ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS | 110 | 0.88 | 1.17 | 38 | 1.61 | 1.22 | .001 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA EL ALUMNO | 110 | 5.41 | 8.87 | 38 | 4.79 | 1.46 | .02 |
| AUTORITARISMO DIDACTICA | 110 | 9.06 | 1.14 | 38 | 8.58 | 1.37 | .03 |

NOTA: p = nivel de significación. Cuando la varianza es significativamente diferente se ha optado por el calculo de "t" para varianzas diferentes. Recuerdese que cuando las variables implican una valoracion, una mayor cuantia en dichas variables significa una valoracion más positiva.

CUADRO 7.6.- VARIABLES DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) QUE ARROJAN DIFERENCIAS DE MEDIAS (PRUEBA t) ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN LA COMPARACION DE PROFESORES DE EGB FRENTE A PROFESORES DE BUP Y COU.

| VARIABLES | EGB | | | BUP Y COU | | | p |
|---|-----|-----------|-------|-----------|-----------|-------|-------|
| | N | \bar{x} | DT | N | \bar{x} | DT | |
| AÑOS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO | 98 | 6.10 | 4.68 | 30 | 3.83 | 3.64 | .02 |
| Nº DE PROFESORES EN EL CENTRO | 82 | 28.07 | 10.67 | 25 | 65.08 | 23.72 | .0009 |
| Nº DE PROPIETARIOS | 60 | 22.90 | 9.28 | 13 | 40.62 | 23.77 | .02 |
| Nº DE CURSOS RECIBIDOS | 106 | 0.35 | 0.63 | 35 | 0.91 | 1.56 | .04 |
| CONDICIONES MATERIALES DEL CENTRO | 110 | 10.11 | 2.95 | 35 | 9.03 | 2.15 | .05 |
| EVALUACION | 109 | 5.04 | 1.35 | 34 | 3.91 | 1.38 | .0009 |
| MATERIAL DIDACTICO | 109 | 0.93 | 0.45 | 33 | 1.15 | 0.51 | .02 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 111 | 2.21 | 0.67 | 34 | 1.59 | 1.02 | .002 |
| DIALOGO Y ACTIVIDADES PARA-ESCOLARES | 110 | 5.33 | 2.13 | 35 | 4.20 | 1.71 | .005 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA EL ALUMNO | 111 | 5.41 | 0.87 | 35 | 4.37 | 1.61 | .001 |
| AUTORITARISMO DIDACTICO | 110 | 9.06 | 1.14 | 35 | 8.54 | 1.36 | .03 |

NOTA: p = nivel de significación. Cuando la varianza es significativamente diferente se ha optado por el cálculo de "t" para varianzas diferentes. Recuérdese que cuando las variables implican una valoración, una mayor cuantía en dichas variables significa una valoración más positiva.

enseñanza), así como una serie de aspectos comprometidos con la programación instruccional (la misma programación y la percepción de la dirección de los centros); tampoco se encuentran diferencias en lo que se refiere a la participación de las Asociaciones de Padres de Alumnos (se les concede una escasa labor). Tampoco, finalmente, se encuentran diferencias por lo que se refiere a los factores empíricos de percepción de desorden e indisciplina en los alumnos y el distanciamiento entre profesores y alumnos. En todos estos aspectos parecen pertenecer a la misma población el profesorado de EGB y el de BUP-COU. Hay otros, sin embargo, que presentan diferencias significativas entre sí, con un rango de probabilidad de error que va desde el 5 por 100 al 9 por 10.000. El profesor de EGB permanece más años en el mismo centro, se encuentra desempeñando sus funciones en centros más modernos y con mejores condiciones físicas en su modo de apreciación que los de los de BUP-COU, insisten más en la realización de la evaluación, valoran más el papel de las tutorías, defienden más intensamente el diálogo sobre las actividades extraescolares entre profesores y alumnos y creen que el profesor ha de estar más disponible para los alumnos. Los profesores de BUP-COU, por su parte, desempeñan su labor en centros con mayor número de profesores y propietarios, han recibido un mayor número de cursos de reciclaje profesional y son menos autoritarios didácticamente que los profesores de EGB.

En suma, parece que los profesores de EGB son, de los tres grupos, los que se preocupan más de la transmisión de contenidos instruccionales con una metodología y coordinación (programación, evaluación, tutorías, dirección), son, además más autoritarios didácticamente, poseen mayor volumen de material didáctico y desarrollan su actividad en centros más pequeños.

* * * * *

Finalmente, comparamos los profesores encargados de las enseñanzas medias entre sí (FP y BUP-COU). De todas las comparaciones realizadas hasta el momento, ésta es la que arroja menos diferencias significativas. Los resultados significativos alcanzados se encuentran en el cuadro número 7.7.

Las diferencias encontradas se agrupan en unas cuantas dimensiones racionales: los profesores de BUP-COU piensan que los padres de sus alumnos poseen un nivel socioeconómico mayor que los de los alumnos de FP y que tienen un mayor número de alumnos por aula. Los profesores de BUP, por otra parte, creen encontrarse desempeñando sus funciones en centros más voluminosos que los correspondientes a FP, con mayor número de propietarios e insisten más que los profesores de FP en cuestiones de programación de contenidos instruccionales.

Ni la participación de los padres, ni los factores empíricos de dimensionalización de la interacción en el aula con los alumnos, ni la cuestión del material

CUADRO 7.7.- VARIABLES DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) QUE ARROJAN DIFERENCIAS DE MEDIAS (PRUEBA t) ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN LA COMPARACION DE PROFESORES DE FP FRENTE A PROFESORES DE BUP Y COU.

| VARIABLES | FP | | | BUP Y COU | | | DT | P |
|-------------------------------------|----|-----------|-------|-----------|-----------|-------|-------|---|
| | N | \bar{x} | DT | N | \bar{x} | DT | | |
| NIVEL SOCIOECONOMICO DE LOS ALUMNOS | 38 | 0.97 | 0.68 | 33 | 1.58 | 0.66 | 0.009 | |
| ANOS DE PERMANENCIA EN EL CENTRO | 34 | 6.85 | 7.19 | 30 | 3.83 | 3.64 | .04 | |
| Nº DE PROFESORES EN EL CENTRO | 28 | 43.43 | 26.36 | 25 | 65.08 | 23.72 | .003 | |
| Nº DE PROPIETARIOS | 18 | 20.39 | 15.58 | 13 | 40.62 | 23.77 | .008 | |
| Nº DE ALUMNOS EN EL AULA | 31 | 26.19 | 10.71 | 31 | 32.48 | 9.59 | .02 | |
| PROGRAMACION | 38 | 4.37 | 1.87 | 34 | 5.24 | 1.44 | .03 | |

NOTA: p = nivel de significación. Cuando la varianza es significativamente diferente se ha optado por el calculo de "t" para varianzas diferentes. Recuerdese que cuando las variables implican una valoración, una mayor cuantía en dichas variables significa una valoración más positiva.

didáctico, tutorías y dirección desempeñan papel diferencial alguno. Parece pues, que el grupo de profesorado de FP y el de BUP poseen más semejanzas que diferencias y, por otra parte, el mayor volumen de diferencias por lo que se refiere a la percepción de los centros escolares, se encuentra entre EGB y FP. Da la impresión de que el **nivel de enseñanza que se imparte (básico o medio) representa la mayor fuente de diferenciación en cuanto se refiere a la percepción de los centros escolares**. Los factores de interacción en el aula no desempeñan un papel definitivo y, en todo caso, el que presenta una mayor tasa de diferenciación es el que hemos calificado como autoritarismo didáctico, en el que son los profesores del nivel básico los que dan una puntuación significativamente mayor que los otros dos grupos. El papel de las Asociaciones de Padres no parece ser tomado muy en cuenta por los profesores de estos dos niveles de enseñanza. Da la impresión de que el profesorado de EGB es más directivo que el de los niveles medios y que desempeña su tarea en un medio físico más confortable.

7.1.4. Las principales atribuciones respecto al fracaso escolar y modos de solucionarlo por parte del profesorado.

El cuestionario P-1 terminaba con unas preguntas abiertas que se referían al tipo de jornada laboral (continua o partida), causas del fracaso de los alumnos y qué hacer para paliar este último problema. El análisis realizado consistió en la lectura de las respuestas ofrecidas, propuesta de categorización de las mismas, transformación de las respuestas en porcentajes y cálculo de las diferencias entre los mismos en función de niveles educativos (en este punto). De ello nos ocupamos a continuación.

Lo primero que llama la atención es que la respuesta más frecuente entre los profesores a la cuestión acerca de las razones por las cuales los alumnos suspenden es la de **no responder**. Solamente 71 profesores -incluyendo todos los niveles educativos- han dado respuestas concretas. Por ello recordamos aquí lo enunciado más arriba al comienzo de este capítulo referente a la representatividad de los resultados alcanzados. En todo caso, creemos que son interesantes los datos que siguen por cuanto que pueden significar la generación de hipótesis de trabajo a contrastar-infirmar en otros estudios más específicos sobre el tema y a él dedicados.

Las respuestas emitidas respecto a la causa-razón de los suspensos de los alumnos en el sistema escolar se han ordenado en un sistema de categorías que cubre cinco grandes grupos en función de la adscripción de responsabilidad: (i) alumnos; (ii) profesores; (iii) familia; (iv) sistema educativo-instruccional y (v) entorno social. A estas se añaden dos: una de ausencia de respuesta y otra, final, de respuesta no clasificable dentro del sistema de categorías establecido. Un resumen del sistema se encuentra en el cuadro número 7.8.

En la primera gran categoría se incluyen las respuestas en las que se adscribe la responsabilidad a los alumnos. Se han diferenciado cuatro sub-categorías de respuestas: la **falta de capacidad**, entendida como carencia o discapacidad psicológica de los alumnos (“incapacidad de los alumnos” en general, “bajo coeficiente” referido a cociente intelectual y “falta de atención” son los tres aspectos básicos más frecuentes). El segundo apartado cubre las **deficiencias en habilidades básicas y/o previas exigidas para un correcto rendimiento** y ejemplos de respuestas son las siguientes: “deficiente número de horas de estudio” o “no saben leer”, “no comprenden lo que leen”. El tercer apartado se refiere a la **existencia de una deficiencia motivacional y/o de interés por parte de los alumnos**, con respuestas tales como las siguientes: “falta de interés”, “absentismo escolar”, “falta de estímulo” o “falta de expectativas futuras”. El último apartado dentro de este grupo de categorización de respuestas se refiere a la atribución de responsabilidad a los **problemas personales de los alumnos** de manera indiferenciada y sin mayor especificación.

CUADRO NUMERO 7.8.-CATEGORIAS REALIZADAS SOBRE EL CUESTIONARIO “P-1”(PROFESORES) A LA PREGUNTA “LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR...” Y EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE LAS MISMAS.

I. LA RESPONSABILIDAD SE SITUA EN LOS ALUMNOS

- 1.1. Falta de capacidad: “bajo coeficiente”; “incapacidad de los alumnos”; “falta de atención”.
- 1.2. Deficiencias en habilidades básicas: “deficiente número de horas de estudio”; “falta de técnicas de estudio”; “no leen”; “no saben leer”; “no comprenden lo que leen”.
- 1.3. Falta de motivación e interés por el estudio: “falta de interés”; “falta de voluntad”; “absentismo escolar”; “falta de expectativas futuras”; “falta de estímulo”.
- 1.4. Problemas personales de los alumnos (indiferenciado): “tienen problemas personales”; “por problemas personales”.

II. SE SITUA EN LOS PROFESORES

- 2.1. Falta de preparación, actualización y formación didáctica-pedagógica del profesor: “profesorado no actualizado”; “profesorado mal preparado”; “profesor indiferente”.

III. SE SITUA EN LA FAMILIA

- 3.1. Problemas familiares: “ausencia de estabilidad familiar”; “ambiente familiar conflictivo”; “falta de afecto y comprensión”, etc.
- 3.2. Falta de utilidad y valor de la educación en la familia: “falta de consideración de los padres a los estudios”; “dejadez de los padres”; “poca colaboración familia-colegio”.

IV. SE SITUA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

- 4.1. Escasa atención individualizada: “masificación”; “elevado número de alumnos en el aula”; “poca atención individualizada”; “agrupamiento de alumnos irregular”; “distintos niveles en el aula”.
- 4.2. Procedimientos educativos inadecuados y escasos de contenidos: “falta de técnicas de enseñanza adecuadas”; “falta de material”; “escasez de conocimientos impartidos”; “programas escolares aburridos”.

V. SE SITUA EN EL CONTEXTO SOCIAL

- 5.1. Contexto socio-cultural poco favorable al estudio: “medio cultural poco favorable”; “demasiada TV”; “muchas películas”; “demasiado juego en la calle”.

VI. NO SABE/NO CONTESTA

VII. NO CLASIFICABLE

El segundo grupo de categorías se refiere a los profesores. Tan sólo ha sido posible diferenciar un grupo de respuestas referidas a **falta de preparación, actualización y formación didáctica del profesorado** sin mayores especificaciones. Ejemplos de ello son: “profesorado mal preparado” o “profesorado no actualizado”.

El tercer grupo de respuestas se agrupa alrededor de la familia. Hemos diferenciado dos tipos de respuestas. El primer tipo se refiere a la existencia de **problemas familiares** tales como “ausencia de estabilidad”, “ambiente familiar conflictivo” o “falta de afecto y comprensión”. El segundo subgrupo de respuestas se refiere a la **falta de utilidad y valor de la educación para la familia del alumno** con respuestas del tipo: “dejadez de los padres”, “falta de consideración de los padres a los estudios” o “poca atención a los estudios”.

El cuarto grupo de atribuciones se refiere al sistema educativo y establecimiento del **currículum** escolar. Dos subgrupos hemos diferenciado aquí. El primero se refiere a la **escasa atención individualizada** que se presta a los alumnos: "masificación, elevado número de alumnos en el aula", "poca atención individualizada" y "distintos niveles en el aula" son respuestas ilustrativas de esta subcategoría. El segundo tipo de respuestas se refiere a la **inadecuación del currículum escolar** en el que se encuentran referencias directas a los procedimientos educativos inadecuados y al exceso de contenidos; ejemplos de respuestas dentro de este subgrupo son: "falta de técnicas de enseñanza adecuadas" o "programas escolares aburridos".

Se han incorporado dos últimas categorizaciones. Una se refiere a **respuestas no clasificables dentro del sistema propuesto** y que se refieren a respuestas de protesta por la pregunta o que suponen que la pregunta representa una intromisión dentro de la labor profesional del profesor. La otra, a respuestas en blanco (que, tal y como se apuntó más arriba, es la alternativa más frecuente).

Los resultados globales se encuentran en el cuadro número 7.9.

Se han contabilizado un promedio de 2,10 respuestas por profesor, lo que sugiere que para este estamento, el fracaso escolar es un fenómeno bastante complejo y no se debe a una única causa. De las siete grandes categorías utilizadas, la de mayor frecuencia es la que atribuye la responsabilidad del fracaso a los **alumnos** y, en concreto, a las cualidades personal-individuales de los alumnos. Solamente un 6,31% de respuestas lo atribuyen al contexto social. Aunque, de todas las categorías, **aquella que lleva consigo una cierta inculpación (atribuir la causa del fracaso al profesor) es la menos frecuente (2,91%)**. La segunda causa percibida es la familia (18,44%) y la tercera, el sistema educativo (13,11%). Parece claro, con esto, **que la responsabilidad del fracaso escolar se encuentra, desde el punto de vista de los profesores, en los alumnos que fracasan.**

El cuadro número 7.10 presenta una información más analítica y algo distinta. Se han separado las respuestas en función del nivel educativo en el que desempeñan su labor los profesores (EGB y enseñanzas medias) y por tipo de enseñanza (pública y privada); en el cuadro se presentan, tan sólo, las diferencias significativas encontradas en la adscripción de respuestas por sub-categorías.

En un **primer nivel de análisis global por categorías**, parece claro que, todos los profesores atribuyen, cuantitativamente, la mayor responsabilidad a los alumnos. De los tres grupos de profesores, además, son los de **Formación Profesional los que atribuyen una responsabilidad mayor a los alumnos (57,57%)** y la diferencia entre éstos y los de EGB es significativa ($p < .001$); la diferencia entre profesores de BUP y de FP es negligible. Estos resultados sugieren que los profesores tienden a adscribir una mayor responsabilidad individual al alumno en cuanto al fracaso se refiere a medida que éste se hace mayor y va aumentando en grado escolar.

CUADRO NUMERO 7.9.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-1" (PROFESORES) SOBRE LA PREGUNTA "LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR...". (N=98)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. FALTA DE CAPACIDAD | 12 | 5.83 |
| 1.2. DEFICIENCIAS EN HABILIDADES BASICAS | 38 | 18.45 |
| 1.3. FALTA DE MOTIVACION E INTERES POR EL ESTUDIO | 37 | 17.96 |
| 1.4. PROBLEMAS PERSONALES DE LOS ALUMNOS (INDIFERENCIADO) | 2 | 0.97 |
| TOTAL | | 43.21 |
| 2.1. FALTA DE PREPARACION, ACTUALIZACION Y FORMACION DIDACTICO-PEDAGOGICA DEL PROFESOR | 6 | 2.91 |
| 3.1. PROBLEMAS FAMILIARES | 10 | 4.85 |
| 3.2. FALTA DE UTILIDAD Y VALOR DE LA EDUCACION EN LA FAMILIA | 28 | 13.59 |
| TOTAL | | 18.44 |
| 4.1. ESCASA ATENCION INDIVIDUALIZADA | 10 | 4.86 |
| 4.2. PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS INADECUADOS Y ESCASOS DE CONTENIDO | 17 | 8.25 |
| TOTAL | | 13.11 |
| 5.1. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL POCO FAVORABLE AL ESTUDIO | 13 | 6.31 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 27 | 13.11 |
| NO CLASIFICABLE | 6 | 2.91 |
| TOTAL | 206 | 100.00 |

CUADRO NUMERO 7.10.- DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE PORCENTAJES (PRUEBA DE LAWSHE-BAKER) EN LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-1" (PROFESORES) SOBRE LA PREGUNTA "LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR...".

A) ENTRE PROFESORES DE EGB Y PROFESORES DE BUP/COU

| CATEGORIA | EGB (N=64) | | BUP (N=17) | | t |
|--|------------|-------|------------|-------|------------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | |
| 1.2. DEFICIENCIA EN HABILIDADES BASICAS | 19 | 13.19 | 9 | 31.03 | 0.32 2.22* |
| 3.1. PROBLEMAS FAMILIARES | 9 | 6.25 | 0 | 0.00 | 0.31 2.15* |
| 3.2. FALTA DE UTILIDAD Y VALOR DE LA EDUCACION EN LA FAMILIA | 24 | 16.67 | 1 | 3.45 | 0.30 2.08* |

NOTA: (*) = $p < .05$

B) ENTRE PROFESORES DE EGB Y PROFESORES DE FP

| CATEGORIA | EGB (N=64) | | FP (N=17) | | t |
|--|------------|-------|------------|-------|------------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | |
| 1.2. DEFICIENCIAS EN HABILIDADES BASICAS | 19 | 13.19 | 10 | 30.30 | 0.30 2.20* |
| 4.1. ESCASA ATENCION INDIVIDUALIZADA | 8 | 5.56 | 0 | 0.00 | 0.30 2.20* |
| NO SABE/NO CONTESTA | 21 | 14.58 | 1 | 3.03 | 0.30 2.20* |

NOTA: (*) = $p < .05$

C) ENTRE PROFESORES DE BUP/COU Y PROFESORES DE FP

| CATEGORIA | BUP/COU (N=17) | | FP (N=17) | | t |
|--|----------------|-------|------------|------|------------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | |
| 2.1. FALTA DE PREPARACION, ACTUALIZACION Y FORMACION DIDACTICO PEDAGOGICA DEL PROFESOR | 0 | 0.00 | 2 | 6.06 | 0.39 2.17* |
| 4.1. ESCASA ATENCION INDIVIDUALIZADA | 2 | 6.90 | 0 | 0.00 | 0.40 2.22* |
| NO SABE/NO CONTESTA | 5 | 17.24 | 1 | 3.03 | 0.42 2.33* |
| NO CLASIFICABLE | 0 | 0.00 | 2 | 6.06 | 0.39 2.17* |

NOTA: (*) = $p < .05$

(CONTINUACION CUADRO NUMERO 7.10)

D) ENTRE PROFESORES DE CENTROS PUBLICOS Y PROFESORES DE CENTROS PRIVADOS

| CATEGORIA | PUBLICOS (N=71) | | PRIVADOS (N=27) | | omega | t |
|---|-----------------|-------|-----------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 3.1. PROBLEMAS FAMILIARES | 10 | 5.92 | 0 | 0.00 | 0.29 | 2.26* |
| 4.1. ESCASA ATENCION INDIVIDUALIZADA | 10 | 5.92 | 0 | 0.00 | 0.29 | 2.26* |
| 4.2. PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS INADECUADOS Y ESCASOS DE CONTENIDO | 17 | 10.06 | 0 | 0.00 | 0.51 | 3.97*** |
| 5.1. ENTORNO SOCIO-CULTURAL POCO FAVORABLE AL ESTUDIO | 13 | 7.69 | 0 | 0.00 | 0.40 | 3.12*** |
| NO SABE/NO CONTESTA | 8 | 4.73 | 19 | 51.35 | 0.80 | 6.23*** |

NOTA: (*) = p < .05; (**) = p < .01; (***) = p < .001.

E) ENTRE PROFESORES QUE PREFIEREN JORNADA CONTINUA Y PROFESORES QUE PREFIEREN JORNADA PARTIDA

| CATEGORIA | CONTINUA (N=73) | | PARTIDA (N=25) | | omega | t |
|--------------------------------------|-----------------|------|----------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.1. FALTA DE CAPACIDAD | 5 | 3.23 | 7 | 13.73 | 0.30 | 2.63*** |
| 4.1. ESCASA ATENCION INDIVIDUALIZADA | 10 | 6.45 | 0 | 0.00 | 0.38 | 3.33*** |

NOTA: (**) = p < .01; (***) = p < .001.

En segundo lugar, **los profesores de EGB tienden a adscribir una mayor cota de responsabilidad del fracaso al sistema familiar.** La diferencia es significativa ($p < .001$) con relación a los profesores de BUP y no lo es ya con relación a los de FP.

En tercer lugar, **la falta de preparación del profesorado,** aunque en pequeñas dosis, se encuentra presente en FP y su presencia es significativamente mayor que en BUP ($p < .02$), claro que en BUP **ninguna respuesta atribuye al profesor la causa del fracaso** y el mayor porcentaje se encuentra en FP y representa un 6,06 % de respuestas dentro de este grupo.

En el cuadro número 7.10 se encuentran resultados más analíticos al respecto. Se detecta que, por lo que se refiere a las inculpaciones a los alumnos, los profesores de BUP y de FP seleccionan como defecto de los alumnos más grave **la carencia de habilidades básicas,** lo que sugiere que, en ambos casos, se les inculpa, indirectamente, a los profesores de EGB de que los alumnos "no lleguen preparados a cursar los niveles de enseñanza media".

Mientras que los profesores de EGB y los de FP no se distinguen entre sí por la atribución de responsabilidad del fracaso al sistema familiar, los de EGB atribuyen **significativamente más responsabilidad al núcleo familiar que los de BUP** ($p < .05$ en cada una de las comparaciones acerca de las dos sub-categorías diferenciadas).

Finalmente, mientras que los profesores de EGB y BUP no se diferencian entre sí por lo que se refiere a la atribución de fracaso a la escasa atención individual que prestan a los alumnos, **ambos grupos adscriben una mayor responsabilidad a esta carencia de atención individualizada a los alumnos, que lo hacen los profesores de FP** ($p < .02$ los de BUP y $p < .05$ los de EGB).

Un panorama bien distinto se alcanza cuando se agrupan los profesores por el **tipo de enseñanza pública-privada.** Los resultados de las comparaciones significativas por sub-categoría se encuentran asimismo en el cuadro número 7.10.

Excepto en la categoría de responsabilidad atribuida a los profesores y la de respuestas no clasificadas, en el resto de categorías se **detectan diferencias significativas entre ambos grupos de profesores** (repárese que hablamos de categorías, no de sub-categorías). Así, los profesores de los centros públicos adscriben una mayor responsabilidad a los alumnos que los de los centros privados ($p < .001$), asimismo adscriben una mayor responsabilidad a la familia ($p < .001$) y al sistema educativo ($p < .001$) y **responden significativamente más que los profesores de los centros privados a esta cuestión** ($p < .001$).

Por lo que se refiere a un análisis más fino de sub-categorías, las diferencias estadísticamente significativas se sitúan en el reconocimiento de problemas familiares y su incidencia sobre el fracaso del alumno, que es mayor en el caso de los profesores de los centros públicos ($p < .05$). Tanto la escasa atención individualizada ($p < .05$) como los defectos curriculares y del sistema de

enseñanza ($p < .001$) son de mayor peso en los profesores de los centros públicos. Asimismo, el entorno sociocultural posee una mayor importancia en la atribución del fracaso para los profesores de los centros públicos que para los de los centros privados ($p < .01$).

* * * * *

Paralelamente a la adscripción de responsabilidad, preguntamos acerca de las medidas que deberían tomarse para la eliminación del fracaso. A la hora de hacer una categorización de respuestas, en buena lógica, elaboramos un código de corrección "etiológico" en el sentido de que, a cada "razón-causa" detectada se debería corresponder con una medida correctora de la misma, en líneas generales y, posteriormente, en todo caso, hacer alguna u otra cualificación. El esquema categorial propuesto se encuentra en el cuadro número 7.11 y los resultados generales en el cuadro número 7.12.

Un primer gran tipo de resultado alcanzado con la aplicación de este sistema categorial es que la mayoría de las diferencias que se daban en cuanto a la atribución del fracaso **han desaparecido a la hora de proponer medidas de solución**. Un segundo gran tipo de resultado es un desplazamiento en la categoría de respuestas más frecuente que pasa a ser, con mucho, la **no respuesta** en dos de los tres grupos de profesores (EGB y BUP). Da la impresión de que los **profesores o no han pensado en el tema, o no se sienten capaces de responder o, finalmente, se les escapa la posibilidad de ofertar alternativas de solución**. Vayamos con un análisis de los resultados un tanto más específico.

En el cuadro número 7.13 se encuentran los resultados diferenciales en función del nivel educativo en el que los profesores desempeñan su trabajo.

Agrupando las subcategorías dentro de las categorías correspondientes se observa que, **cuantitativamente, los profesores opinan que mientras la causa de los suspensos se encuentra en los alumnos, el modo de subsanarlo se encuentra en un cambio en el sistema educativo**. El rango de porcentaje de respuestas en este sentido oscila entre el 40,74% en el caso de FP al 32,35 en el caso de EGB. Parece que la corrección del "defecto" se debería situar en una nueva modificación del sistema de enseñanza. Repárese que, en todo caso, la modificación en el sistema de enseñanza no se dice cómo debe hacerse en concreto y en ningún caso aparece una respuesta en la que se defienda la realización de programas de entrenamiento sobre el incremento de habilidades y capacidades intelectuales específicas y/o generales de los alumnos.

Este tipo de resultados puede achacarse, por una parte, a un cierto modismo de achacar al "sistema" la solución de todos los males (como un trasunto del régimen paternalista anterior) y, por otra, a una seria carencia en formación e información psicológica por parte de los profesores en los niveles básico y medio

de enseñanza, lo que no redundo, precisamente, en una mejora de la calidad de ésta. Y sí lo hace, en una cierta sensación de desamparo por lo que se refiere a recursos de manejo de aula, régimen instruccional y funcionamiento personal de los alumnos.

La única diferencia significativa a nivel de categorías de análisis se detecta entre profesores de EGB y de BUP por lo que se refiere a adscripción de responsabilidad a la familia. Para los profesores de EGB, la familia juega un papel mucho más importante para la solución del fracaso escolar que en el caso de los profesores de bachillerato. Y, dentro de la familia, la intervención sugerida es la de la potenciación del valor y sentido que posee la educación para la vida social y el éxito profesional.

A nivel de análisis de subcategorías, la única diferencia clara que aparece se refiere a la responsabilidad del profesor, que es mayor en FP que en BUP ($p < .05$).

La comparación entre centros públicos y centros privados, de nuevo, arroja un panorama muy distinto al que se ha visto hasta el momento. Los resultados de las comparaciones entre subcategorías se encuentran asimismo en el cuadro número 7.13.

Tal y como ocurría en la atribución del fracaso, la mayoría de las comparaciones entre categorías arrojan resultados estadísticamente significativos. Resulta sintomático que, mientras la categoría que agrupa mayor número de respuestas en el caso de los centros públicos es la de pedir una reforma del sistema educativo, la más frecuente en el grupo de profesores de la enseñanza privada es **no responder**.

Por lo demás, los profesores del sector público adscriben, significativamente más peso a las intervenciones a nivel de alumnos que los profesores de los centros privados ($p < .05$) y, dentro de esta categoría, parece que la mayor diferencia se encuentra en el incremento en las **habilidades básicas** de los alumnos.

Asimismo, los profesores del sector público detectan una mayor insuficiencia en formación didáctica que los del sector privado ($p < .05$).

En tercer lugar, la adecuación en contenidos curriculares y la mejora de los procedimientos didácticos son argumentos significativamente más frecuentes en los profesores del sector público que en los del sector privado, a la hora de mejorar la calidad de la enseñanza ($p < .05$).

En suma: los resultados que presentamos, aunque tentativos, sugieren con bastante fuerza que la principal diferencia a nivel de profesores se encuentra entre los que prestan sus servicios en el sector público y en el privado, hasta el punto de que parecen encontrarse en dos mundos distintos. Por otro lado, no existe un paralelismo entre la adscripción de responsabilidad del fracaso y las medidas a tomar en todos los niveles educativos estudiados. En tercer lugar, la mayor responsabilidad tiende a cargarse en los alumnos y la solución, en la modificación

CUADRO NUMERO 7.11.- CATEGORIAS REALIZADAS SOBRE EL CUESTIONARIO "P-1"(PROFESORES) DE LA PREGUNTA "EL MODO DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS DE LOS ALUMNOS SERIA..." Y EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE LAS MISMAS.

I. POR PARTE DE LOS ALUMNOS

- 1.1. Mejorar la capacidad y la comprensión del alumno.
- 1.2. Mejora de las habilidades básicas: "que aprendan a estudiar"; "desarrollo de un programa de técnicas de estudio"; "esforzándose más".
- 1.3. Fomento y mejora de la motivación e interés por el estudio: "cociencian do al alumno sobre la importancia de estudiar"; "estimulando al alumno".
- 1.4. Solucionando los problemas personales de los alumnos.

II. POR PARTE DE LOS PROFESORES

- 2.1. Actualizando y mejorando la formación didáctico-pedagógica del profesor: "mejorar la preparación del profesorado"; "mejorar métodos del maestro".

III. POR PARTE DE LA FAMILIA

- 3.1. Solucionando los problemas familiares: "dando afecto y cariño".
- 3.2. Potenciando el sentido de la educación y ayuda-colaboración de la familia: "que ayuden a los hijos"; "mayor interés de los padres"; "potenciar colaboración entre padres y profesores".

IV. POR PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 4.1. Fomentar una enseñanza más individualizada: "atención individualizada"; "atender a las diferencias individuales"; "grupos reducidos".
- 4.2. Mejorar los procedimientos educativos y adecuar los contenidos: "adecuación y mejora de los programas"; clases más participativas"; "reducir los programas"; "renovación de material didáctico".
- 4.3. Aumenta y mejora de ayudas paralelas en el centro: "clases de apoyo"; "equipos de psicólogos"; "talleres de ayuda".

V. POR PARTE DEL CONTEXTO SOCIAL

- 5.1. Fomentar entorno social más favorable: "fomentar un entorno social más favorable".

VI. NO SABE/NO CONTESTA

VII. NO CLASIFICABLE

CUADRO NUMERO 7.12.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-1" (PROFESORES) SOBRE LA PREGUNTA "EL MODO DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS DE LOS ALUMNOS SERIA...". (N = 98)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. MEJORAR LA CAPACIDAD Y LA COMPRENSION DEL ALUMNO | 0 | 0.00 |
| 1.2. MEJORA DE HABILIDADES BASICAS | 5 | 3.36 |
| 1.3. FOMENTO Y MEJORA DE LA MOTIVACION E INTERES POR EL ESTUDIO | 19 | 12.75 |
| 1.4. SOLUCIONANDO LOS PROBLEMAS PERSONALES DE LOS ALUMNOS | 0 | 0.00 |
| TOTAL | | 16.11 |
| 2.1. ACTUALIZANDO Y MEJORANDO LA FORMACION DIDACTICO-PEDAGOGICA DEL PROFESOR | 5 | 3.36 |
| 3.1. SOLUCIONANDO LOS PROBLEMAS FAMILIARES | 2 | 1.34 |
| 3.2. POTENCIANDO EL SENTIDO DE LA EDUCACION Y AYUDA-COLABORACION DE LA FAMILIA | 20 | 13.42 |
| TOTAL | | 14.76 |
| 4.1. FOMENTAR UNA ENSEÑANZA MAS INDIVIDUALIZADA | 16 | 10.74 |
| 4.2. MEJORAR LOS PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS Y ADECUAR LOS CONTENIDOS | 27 | 18.12 |
| 4.3. AUMENTO Y MEJORA DE AYUDAS PARALELAS EN EL CENTRO | 8 | 5.37 |
| TOTAL | | 34.23 |
| 5.1. FOMENTAR ENTORNO SOCIAL MAS FAVORABLE | 2 | 1.34 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 42 | 28.19 |
| NO CLASIFICABLE | 3 | 2.01 |
| TOTAL | 149 | 100.00 |

CUADRO NUMERO 7.13.- DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE PORCENTAJES (PRUEBA DE LAWSHE-BAKER) DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-1" (PROFESORES) SOBRE LA PREGUNTA "EL MODO DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS SERIA...."

A) ENTRE PROFESORES DE EGB Y PROFESORES DE BUP/COU: NINGUNA DIFERENCIA ES SIGNIFICATIVA A NIVEL DE SUBCATEGORIAS. AGRUPANDO LAS SUBCATEGORIAS, DIFERENCIA SIGNIFICATIVA EN CONTEXTO FAMILIAR ($p < .05$).

B) ENTRE PROFESORES DE EGB Y PROFESORES DE FP: NINGUNA DIFERENCIA ES SIGNIFICATIVA.

C) ENTRE PROFESORES DE BUP/COU Y PROFESORES DE FP

| CATEGORIA | BUP/COU (N=17) | | FP (N=17) | |
|--|----------------|------|------------|-------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % |
| 2.1. ACTUALIZANDO Y MEJORANDO LA FORMACION DIDACTICO PEDAGOGICA DEL PROFESOR | 0 | 0.00 | 3 | 11.11 |
| | | | | 0.45 |
| | | | | 2.16* |

NOTA: (*) = $p < .05$

D) ENTRE PROFESORES DE CENTROS PUBLICOS Y PROFESORES DE CENTROS PRIVADOS

| CATEGORIA | PUBLICOS (N=71) | | PRIVADOS (N=27) | |
|--|-----------------|-------|-----------------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % |
| 1.2. MEJORA DE LAS HABILIDADES BASICAS | 5 | 4.24 | 0 | 0.00 |
| | | | | 0.29 |
| | | | | 2.03* |
| 2.1. ACTUALIZANDO Y MEJORANDO LA FORMACION DIDACTICO-PEDAGOGICA DEL PROFESOR | 5 | 4.24 | 0 | 0.00 |
| | | | | 0.29 |
| | | | | 2.03* |
| 4.3. AUMENTO Y MEJORA DE AYUDAS PARALELAS EN EL CENTRO | 8 | 6.78 | 0 | 0.00 |
| | | | | 0.36 |
| | | | | 2.52* |
| NO SABE/NO CONTESTA | 19 | 16.10 | 23 | 74.19 |
| | | | | 0.88 |
| | | | | 6.16*** |

NOTA: (*) = $p < .05$; (***) = $p < .001$.

del sistema. En cuarto lugar, la abstención de respuesta es una tónica común en cuanto se refiere a la búsqueda de soluciones concretas. En quinto y último lugar, aparecen una serie de tópicos que como el número de alumnos por profesor, no cumplen ninguna función predictiva dentro de los márgenes en los que se mueve el sistema educativo en Canarias a estos niveles; una cierta necesidad sentida de reciclaje profesional aunque no se sepa de dónde ni hacia dónde, se encuentra, asimismo, presente.

7.1.5. La cuestión acerca de la jornada laboral y la percepción de los centros educativos.

Una última cuestión, cargada, al parecer, de contenidos políticos y de reivindicaciones sindicales, la de la jornada laboral (continua o partida) ha sido planteada con el fin de ofrecer unos datos que inciten a la reflexión y, en ningún caso, que sean los únicos a tomar en consideración a la hora de la toma de decisiones.

Planteamos la cuestión acerca de la elección de la jornada laboral de manera global y sin ningún otro tipo de motivo que el de ir recogiendo información sobre una cuestión que sobrepasa, con mucho, el tipo de análisis y metodología de trabajo que nos ha guiado en este trabajo.

Lo primero que hay que decir es que la cuestión acerca de la jornada partida o continua **no ha tenido una respuesta uniforme**. Tanto en los centros públicos como en los centros privados ha habido una heterogeneidad de respuestas. En total, el 80 por 100 de los profesores que han respondido prefieren la jornada continua.

Con el fin de poder ir vislumbrando los correlatos de esa elección, se han llevado a cabo dos tipos de análisis. El primero de ellos ha proyectado este tipo de agrupación de profesores (por elección de tipo de jornada) sobre las puntuaciones alcanzadas en el P-1 en todos sus factores (empíricos y lógico-racionales). El segundo tipo de análisis ha relacionado la elección de jornada con la atribución de la responsabilidad del fracaso escolar y las medidas que deberían tomarse para su alivio-solución.

Los resultados diferenciales por lo que se refiere a los factores del P-1 se encuentran en el cuadro número 7.14.

Los resultados son bastante claros. No aparecen diferencias en cuanto a valoración de programación, percepción de la dirección, condiciones físicas del centro o material didáctico-dotación de los centros.

Las diferencias se restringen a **factores de clima social**. Y, en este caso, los partidarios de la jornada partida valoran más la participación de la Asociación de Padres de Alumnos en los centros escolares, perciben menos desorden e indisciplina por parte de sus alumnos en los centros, son menos partidarios de

CUADRO 7.14.- VARIABLES DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) QUE ARROJAN DIFERENCIAS DE MEDIAS (PRUEBA t) ESTADISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS EN LA COMPARACION DE PROFESORES QUE PREFIEREN JORNADA PARTIDA FRENTE A PROFESORES QUE PREFIEREN JORNADA CONTINUA.

| VARIABLE | JORNADA PARTIDA | | | JORNADA CONTINUA | | | |
|---|-----------------|-----------|------|------------------|-----------|------|------|
| | N | \bar{x} | DT | N | \bar{x} | DT | p |
| MARCO SOCIAL | 32 | 3.84 | 1.35 | 136 | 2.85 | 1.86 | .001 |
| PERCEPCION DE DESORDEN, INDISCIPLINA Y REBLEDIA | 33 | 2.88 | 2.29 | 137 | 4.14 | 2.13 | .003 |
| DIALOGO Y ACTIVIDADES PARA-ESCOLARES | 33 | 5.55 | 2.48 | 137 | 4.53 | 2.13 | .02 |
| AUTORITARISMO DIDACTICO | 33 | 0.70 | 0.88 | 137 | 1.12 | 1.21 | .03 |

NOTA: p = nivel de significación. Cuando la varianza es significativamente diferente se ha optado por el cálculo de "t" para varianzas diferentes. Recuérdese que cuando las variables implican una valoración, una mayor cuantía en dichas variables significa una valoración más positiva.

CUADRO 7.15.- ATRIBUCION DE RESPONSABILIDAD DE FRACASO ESCOLAR Y MANERAS DE RESOLVER-
LOS EN OPINION DE LOS PROFESORES, EN FUNCION DE LA ELECCION DE JORNADA CONTINUA O
JORNADA PARTIDA

| CATEGORIA | JORNADA CONTINUA (N = 75) | | JORNADA PARTIDA (N = 25) | | omega | t | p |
|--|------------------------------|--------|-----------------------------|--------|-------|------|------|
| | f | % | f | % | | | |
| 1.1. FALTA CAPACIDAD DE ALUMNOS | 5 | 3.23 | 7 | 13.73 | 0.30 | 2.63 | .01 |
| 1.2. DEFICIENCIA EN HABILIDADES BASICAS | 27 | 17.42 | 11 | 21.57 | 0.10 | 0.88 | -- |
| 1.3. FALTA DE MOTIVACION | 26 | 16.77 | 11 | 21.57 | 0.11 | 0.96 | -- |
| 1.4. PROBLEMAS PERSONALES DE LOS ALUMNOS | 2 | 1.29 | 0 | --- | 0.09 | 0.79 | -- |
| TOTAL | | 38.71 | | 56.87 | 0.30 | -- | .01 |
| 2.1. FALTA EN PROFESORADO | 4 | 2.58 | 2 | 3.92 | 0.05 | 0.44 | -- |
| 3.1. PROBLEMAS FAMILIARES | 8 | 5.16 | 2 | 3.92 | 0.08 | 0.70 | -- |
| 3.2. CARENCIA DE VALOR DE EDUCACION | 24 | 15.48 | 4 | 7.84 | 0.21 | 1.84 | -- |
| TOTAL | | 20.64 | | 11.76 | -- | -- | -- |
| 4.1. ESCASA ATENCION PERSONALIZADA | 10 | 6.45 | 0 | --- | 0.38 | 3.33 | .001 |
| 4.2. PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS | 13 | 8.39 | 4 | 7.84 | 0.01 | 0.08 | -- |
| TOTAL | | 14.84 | | 7.84 | 0.30 | -- | .05 |
| 5.1. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL | 11 | 7.10 | 2 | 3.92 | 0.10 | 0.88 | -- |
| 6. NO CONTESTA | 20 | 12.90 | 7 | 13.73 | 0.01 | 0.08 | -- |
| 7. SIN CLASIFICAR | 5 | 3.23 | 1 | 1.96 | 0.09 | 0.79 | -- |
| TOTAL | 195 | 100.00 | 51 | 100.00 | | | |

(CONTINUACION CUADRO NUMERO 7.15)

B) PROPUESTAS DE SOLUCION

| CATEGORIA | JORNADA CONTINUA | | JORNADA PARTIDA | | omega | t | p |
|--|------------------|--------|-----------------|--------|-------|------|-----|
| | f | % | f | % | | | |
| 1.1. MEJORAR COMPRESION DE LOS ALUMNOS | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | -- | -- |
| 1.2. MEJORAR HABILIDADES | 4 | 3.51 | 1 | 2.86 | 0.06 | 0.44 | -- |
| 1.3. MEJORAR MOTIVACION | 12 | 10.53 | 7 | 20.00 | 0.19 | 1.39 | -- |
| 1.4. SOLUCION DE PROBLEMAS PERSONALES | 0 | 0 | 0 | 0 | -- | -- | -- |
| TOTAL | | 14.04 | | 22.86 | -- | -- | .05 |
| 2.1. MEJORAR PREPARACION DOCENTE | 3 | 2.63 | 2 | 5.71 | 0.11 | 0.81 | -- |
| 3.1. SOLUCIONAR PROBLEMAS FAMILIARES | 2 | 1.75 | 0 | -- | 0.18 | 1.32 | -- |
| 3.2. POTENCIAR SENTIDO DE EDUCACION | 18 | 15.79 | 2 | 5.71 | 0.24 | 1.76 | -- |
| TOTAL | | 17.54 | | 5.71 | -- | -- | .05 |
| 4.1. POTENCIAR ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA | 13 | 11.40 | 3 | 8.57 | 0.06 | 0.44 | -- |
| 4.2. MEJORAR PROCEDIMIENTOS EDUCATIVOS | 23 | 20.18 | 4 | 11.43 | 0.18 | 1.32 | -- |
| 4.3. AYUDAS PARALELAS | 7 | 6.14 | 1 | 2.86 | 0.09 | 0.66 | -- |
| TOTAL | | 39.47 | | 22.86 | -- | -- | .05 |
| 5.1. CONTEXTO SOCIAL MAS FAVORABLE | 2 | 1.75 | 0 | 0 | 0.18 | 1.32 | -- |
| 6. NO CONTESTA | 28 | 24.56 | 14 | 40 | 0.25 | 1.83 | -- |
| 7. NO CLASIFICABLE | 2 | 1.76 | 1 | 2.86 | 0.05 | 0.34 | -- |
| TOTAL | 114 | 100.00 | 35 | 100.00 | | | |

NOTA: f = frecuencia; % = porcentaje; t = t de Student; p = nivel de significación.

un autoritarismo didáctico y defienden más un diálogo con los alumnos acerca de cuestiones extraescolares.

Por lo que se refiere a la adscripción de responsabilidad del fracaso escolar y los modos de resolverlo, los principales resultados significativos a nivel de subcategorías se encuentran en el cuadro número 7.15.

En las comparaciones a nivel de categorías generales de análisis no aparecen diferencias en cuanto a no responder a la pregunta de adscripción de responsabilidad pero, a la hora de promover soluciones, los partidarios de la jornada continua responden más que los que son partidarios de la jornada partida.

Los partidarios de la jornada continua adscriben significativamente mayor responsabilidad del fracaso escolar a las cualidades individuales de los alumnos ($p < .01$) que los partidarios de la jornada partida; de entre las subcategorías de responsabilidad individual, la diferencia más acentuada se encuentra en la falta de capacidad general del alumno, que es significativamente más frecuente entre los partidarios de la jornada partida que entre los que defienden la jornada continua. La adscripción de responsabilidad al sistema, por otra parte, sigue esta tónica diferencial ($p < .05$) centrada en la escasa atención individualizada que prestan a sus alumnos.

En cuanto se refiere a las medidas sugeridas para el alivio-eliminación del fracaso, los partidarios de la jornada partida defienden más frecuentemente la realización de programas de acción individual hacia el alumno, en una correspondencia más estrecha con la "etiología" detectada. Creen que la actuación sobre la familia es menos eficaz que los defensores de la jornada continua ($p < .05$) y requieren un cambio en el sistema ($p < .05$).

Los datos creemos que son ilustrativos de que nos encontramos ante dos grupos de profesores que poseen una idea muy distinta de lo que significa encontrarse trabajando en un centro escolar, recursos a movilizar y maneras de detectar los problemas. Se han realizado comparaciones, asimismo, entre profesores de centros públicos y de centros privados defensores de una u otra opción y los resultados siguen esta misma tónica. En todo caso, añadiríamos que los profesores que opinan que es mejor la jornada partida se encuentran más cercanos al modo de percibir un centro educativo propio de los profesores de los centros privados que de los profesores de los centros públicos. Y ello no quiere decir que en los centros privados todos los profesores defiendan la jornada partida, desde luego.

7.1.6. Los tipos básicos de percepción de los profesores de sus centros de trabajo.

Lo que se ha presentado hasta el momento se refiere a la estructura-dimensionalización genérica de la percepción social de los centros educativos por parte de los profesores y las diferencias significativas que, a nivel de comparacio-

nes grupo a grupo y **variable a variable** se han detectado. Es posible, sin embargo que, debido a las relaciones que existen entre los distintos factores-aspectos analizados, muchas o algunas de estas diferencias sean funcionalmente redundantes en la medida en que puedan ser explicadas por el patrón de covariación entre variables.

Por otro lado, a lo largo de las últimas páginas se ha venido insistiendo en la idea de que los profesores que desempeñan su trabajo en distintos tipos de centros (públicos o privados por una parte y en función del nivel educacional por otra) parecen ofrecer respuestas distintas en cuanto se refiere a la percepción de sus lugares de trabajo.

Con el fin de perfilar estas diferencias, eliminando las redundancias posibles y **seleccionar la mejor combinación lineal de variables que, conjuntamente, maximizan la diferencia entre grupos de profesores**, ofrecemos, a continuación, los resultados de los análisis discriminantes entre grupos de profesores.

Con toda seguridad, van a repetirse algunas variables que han sido presentadas hasta el momento. Pero, no necesariamente los resultados de los análisis discriminantes van a ser redundantes con los análisis bivariados que hemos presentado hasta el momento, puesto que, en el caso que nos está ocupando ahora, importa la combinación de variables que ofrecen una diferenciación máxima entre los grupos. Como predictores de esta diferenciación se han utilizado los factores racionales y los empíricos del cuestionario P-1.

Los resultados del análisis discriminante entre **profesores de colegio público y profesores de centros privados** se encuentran en el cuadro número 7.16.

Este y todos los análisis han utilizado la **lambda de Wilks** y la **V de Rao** conjuntamente como criterio de selección. En el cuadro número 7.16 puede comprobarse que son seis las variables que entran en la definición de la función discriminante que arroja nivel de significación. La combinación lineal de estas seis variables da una correlación canónica muy significativa ($p < .00009$) con el criterio de diferenciación público-privado. Las variables que definen la función discriminante son las siguientes y por el siguiente orden de importancia de mayor a menor: los **profesores de los centros privados defienden mayor diálogo sobre relaciones extraescolares con sus alumnos que los de los centros públicos, trabajan en centros con mejores condiciones materiales, ofrecen una peor imagen de la dirección, defienden menos la acción de las tutorías, son menos autoritarios didácticamente y se presentan como más disponibles a sus alumnos.**

En el cuadro, asimismo se encuentran los coeficientes tipificados de la función discriminante para cada variable y el valor de los centroides. Precisamente, en base a estos centroides (sobre el conglomerado de variables que definen la función) se ha hecho la adscripción de los profesores a uno u otro grupo (público-privado). El porcentaje de clasificaciones correctas o de adscripción correcta a su

CUADRO NUMERO 7.16.- ANALISIS DISCRIMINANTE DE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) EN FUNCION DE TIPO DE CENTRO (PUBLICO-PRIVADO) (N=184)

A) ESCALAS QUE PARTICIPAN EN LA FUNCION DISCRIMINANTE CON INDICADORES DE LAMBDA DE WILKS, V DE RAO Y CAMBIO EN V.

| | L. WILKS | P | V RAO | P | CAM. V' | P |
|--|----------|-------|-------|-------|---------|-------|
| 1. DIALOGO Y RELACIONES PARA-ESCOLARES | 0.88 | .0004 | 13.65 | .0002 | 13.65 | .0002 |
| 2. CONDICIONES MATERIALES | 0.80 | .0000 | 24.71 | .0000 | 11.06 | .0009 |
| 3. PERCEPCION DE DIRECCION | 0.74 | .0000 | 34.22 | .0000 | 9.51 | .0020 |
| 4. PERCEPCION DE TUTORIAS | 0.69 | .0000 | 43.36 | .0000 | 9.14 | .0025 |
| 5. DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS | 0.67 | .0000 | 47.30 | .0000 | 3.95 | .0470 |
| 6. AUTORITARISMO DIDACTICO | 0.65 | .0000 | 52.25 | .0000 | 4.95 | .0261 |

| FUNCION | VALOR PROPIO | % VARIANZA | %ACUMULADO | CORRELACION CANONICA | DESPUES DE LA FUNCION | L. WILKS | X' | g.l. | p |
|---------|--------------|------------|------------|----------------------|-----------------------|----------|-------|------|--------|
| 1 | 0.54 | 100 | 100 | .59 | 0 | 0.65 | 40.42 | 6 | .00009 |

B) FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

C) COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LA FUNCION DISCRIMINANTE

| | FUNCION 1 |
|--|-----------|
| 1. DIALOGO Y RELACIONES PARA-ESCOLARES | 0.63 |
| 2. CONDICIONES MATERIALES | 0.61 |
| 3. PERCEPCION DE LA DIRECCION | -0.45 |
| 4. PERCEPCION DE TUTORIAS | -0.49 |
| 5. DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS | 0.65 |
| 6. AUTORITARISMO DIDACTICO | -0.34 |

(CONTINUACION CUADRO 7.16)

D) VALOR DE LOS CENTROIDES

| | |
|----------------|-------|
| GRUPOS | |
| CENTRO PUBLICO | -0.29 |
| CENTRO PRIVADO | 1.87 |

E) CLASIFICACION SOBRE LA MUESTRA

| GRUPO REAL | N | VALOR ABSOLUTO | % | VALOR ABSOLUTO | % |
|------------|-----|----------------|------|----------------|------|
| PUBLICO | 144 | 122 | 84.7 | 22 | 15.3 |
| PRIVADO | 40 | 3 | 7.5 | 37 | 92.5 |

PORCENTAJE DE CLASIFICACIONES CORRECTAS = 88.6%

NOTA: p = nivel de significación; g.l. = grados de libertad.

grupo respectivo es del 88,7%, siendo el porcentaje correspondiente al grupo de profesores de centros privados del 92,5%. O dicho con otras palabras: cerca del 90% de casos de profesores responden coherentemente con esta función discriminante y ello indicaría que con una probabilidad de riesgo menor al 15% podría predecirse si un profesor desempeña su función profesional en un centro público o en un centro privado en función de sus respuestas al cuestionario P-1 sobre sus variables y/o factores.

Los cuadros número 7.17, 7.18 y 7.19 presentan los resultados correspondientes a los análisis discriminantes realizados comparando los profesores que han cumplimentado el cuestionario P-1 y que desempeñan su tarea en centros de enseñanza básica (EGB), bachillerato (BUP-COU) y formación profesional (FP). Con el fin de lograr una mayor claridad se han hecho análisis múltiples discriminantes cada dos grupos. El procedimiento seguido en todos los casos ha sido el previamente expuesto.

Los profesores de EGB, frente a los profesores de FP, dan una función discriminante altamente significativa ($p < .00009$), con una correlación canónica entre predictores y criterio de diferenciación de 0,76. Esta función discriminante se encuentra definida por trece variables. Con un porcentaje de clasificaciones correctas del 89,86 puede decirse que, el profesor de formación profesional percibe las tutorías menos positivamente que el de EGB, tiene a su cargo menor número de alumnos, cree haber suspendido menos alumnos que el de EGB en el curso 87-88 pero más que él en el curso anterior, guarda una menor distancia

CUADRO NUMERO 7.17.- ANALISIS DISCRIMINANTE DE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) EN FUNCION DEL NIVEL EN QUE IMPARTEN CLASES (EGB-FP) . (N=148)

A) ESCALAS QUE PARTICIPAN EN LA FUNCION DISCRIMINANTE CON INDICADORES DE LAMBDA DE WILKS, V DE RAO Y CAMBIO EN V.

| | L. WILKS | P | V RAO | P | CAM. V | P |
|-----------------------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 1. CURSO | 0.64 | .0000 | 80.63 | .0000 | 80.63 | .0000 |
| 2. PERCEPCION DE TUTORIAS | 0.57 | .0000 | 108.3 | .0000 | 27.72 | .0000 |
| 3. NUMERO DE ALUMNOS | 0.53 | .0000 | 131.2 | .0000 | 22.84 | .0000 |
| 4. SUSPENSOS CURSO 86-87 | 0.51 | .0000 | 142.4 | .0000 | 11.24 | .0008 |
| 5. DISTANCIA ALUMNOS | 0.49 | .0000 | 152.5 | .0000 | 10.10 | .0015 |
| 6. EVALUACION | 0.47 | .0000 | 162.9 | .0000 | 10.37 | .0013 |
| 7. SUSPENSOS CURSO 87-88 | 0.46 | .0000 | 174.6 | .0000 | 11.72 | .0006 |
| 8. AÑOS PERMANENCIA COLEGIO | 0.45 | .0000 | 179.9 | .0000 | 5.318 | .0211 |
| 9. NIVEL SOCIOECONOMICO ALUMNOS | 0.44 | .0000 | 183.4 | .0000 | 3.521 | .0606 |
| 10. CONDICIONES MATERIALES | 0.44 | .0000 | 187.6 | .0000 | 4.160 | .0414 |
| 11. MATERIAL DIDACTICO | 0.43 | .0000 | 191.1 | .0000 | 3.487 | .0619 |
| 12. MARCO SOCIAL | 0.43 | .0000 | 195.4 | .0000 | 4.261 | .0390 |
| 13. N° DE PROFESORES EN EL CENTRO | 0.42 | .0000 | 199.9 | .0000 | 4.547 | .0330 |

B) FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

| FUNCION | VALOR PROPIO | % VARIANZA | %ACUMULADO | CORRELACION CANONICA | DESPUES DE LA FUNCION | L. WILKS | X' | g.l. | P |
|---------|--------------|------------|------------|----------------------|-----------------------|----------|--------|------|--------|
| 1 | 1.37 | 100 | 100 | .76 | 0 | 0.42 | 120.33 | 13 | .00009 |

(CONTINUACION CUADRO 7.17)

C) COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LA FUNCION DISCRIMINANTE

| | FUNCION 1 ----- |
|-------------------------------|--------------------|
| CURSO | 0.90 |
| AÑOS PERMANENCIA COLEGIO | -0.22 |
| NIVEL SOCIOECONOMICO ALUMNOS | -0.20 |
| Nº DE PROFESORES EN EL CENTRO | -0.17 |
| NUMERO DE ALUMNOS | 0.27 |
| SUSPENSOS CURSO 86-87 | -0.63 |
| SUSPENSOS CURSO 87-88 | 0.52 |
| CONDICIONES MATERIALES | 0.17 |
| MARCO SOCIAL | 0.18 |
| EVALUACION | 0.34 |
| MATERIAL DIDACTICO | 0.18 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 0.32 |
| DISTANCIA ALUMNOS | -0.26 |

D) VALOR DE LOS CENTROIDES

GRUPOS

| | |
|-----|-------|
| EGB | 0.68 |
| FP | -1.98 |

E) CLASIFICACION SOBRE LA MUESTRA

| GRUPO REAL | N | VALOR ABSOLUTO | % | VALOR ABSOLUTO | % |
|------------|-----|----------------|------|----------------|------|
| EGB | 110 | 100 | 90.9 | 10 | 9.1 |
| FP | 38 | 5 | 13.2 | 33 | 86.8 |

PORCENTAJE DE CLASIFICACIONES CORRECTAS = 89.86%

NOTA: p = nivel de significación; g.l. = grados de libertad.

social con sus alumnos y valora el sistema de evaluación menos positivamente; sus alumnos poseen un nivel socioeconómico menor que los de EGB y está menos años dando clase en su centro de trabajo que los profesores de EGB en los suyos; finalmente, el centro de FP es percibido por parte de los profesores de FP como más viejo físicamente y menos cuidado que lo hace el profesor de EGB para con el suyo; cree que las Asociaciones de Padres de Alumnos son más perturbadoras para el funcionamiento del centro que lo hace el profesor de EGB y percibe los centros de FP como muy voluminosos en cuanto a número de profesores.

CUADRO NUMERO 7.18.- ANALISIS DISCRIMINANTE DE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS
QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) EN FUNCION DEL NIVEL EN QUE IM-
PARTEN CLASES (EGB-BUP/COU) . (N=145)

A) ESCALAS QUE PARTICIPAN EN LA FUNCION DISCRIMINANTE CON INDICADORES DE LAMBDA DE WILKS, V DE RAO
Y CAMBIO EN V.

| | L. WILKS | P | V RAO | P | CAM.V | P |
|----------------------------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. CURSO | 0.74 | .0000 | 49.39 | .0000 | 49.39 | .0000 |
| 2. DISPONIBLE AL ALUMNO | 0.63 | .0000 | 82.74 | .0000 | 33.35 | .0000 |
| 3. ZONA SOCIOLOGICA | 0.57 | .0000 | 107.0 | .0000 | 24.27 | .0000 |
| 4. NUMERO DE PROFESORES | 0.53 | .0000 | 126.9 | .0000 | 19.92 | .0000 |
| 5. ASISTENCIA A CURSOS | 0.51 | .0000 | 140.1 | .0000 | 13.22 | .0003 |
| 6. PERCEPCION DE TUTORIAS | 0.49 | .0000 | 149.8 | .0000 | 9.696 | .0018 |
| 7. MEDIA DE EDAD | 0.48 | .0000 | 155.6 | .0000 | 5.797 | .0161 |
| 8. TIPO DE COLEGIO | 0.47 | .0000 | 162.3 | .0000 | 6.692 | .0097 |
| 9. PROGRAMACION | 0.46 | .0000 | 167.7 | .0000 | 5.415 | .0200 |
| 10. REVISTAS LEIDAS | 0.45 | .0000 | 172.3 | .0000 | 4.604 | .0319 |
| 11. CONDICIONES MATERIALES | 0.45 | .0000 | 176.5 | .0000 | 4.131 | .0421 |
| 12. EVALUACION | 0.44 | .0000 | 180.2 | .0000 | 3.739 | .0532 |

B) FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

| FUNCION | VALOR PROPIO | % VARIANZA | %ACUMULADO | CORRELACION CANONICA | DESPUES DE LA FUNCION | L. WILKS | X ² | g.l. | P |
|---------|--------------|------------|------------|-------------------------|--------------------------|----------|----------------|------|--------|
| 1 | 1.26 | 100 | 100 | .75 | 0 | 0.44 | 111.72 | 12 | .00009 |

(CONTINUACION CUADRO NUMERO 7.18)

C) COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LA FUNCION DISCRIMINANTE

| | FUNCION 1 |
|-------------------------------|-----------|
| | ----- |
| ZONA SOCIOLOGICA | -0.47 |
| TIPO DE COLEGIO | 0.15 |
| CURSO | 0.53 |
| Nº DE PROFESORES EN EL CENTRO | -0.25 |
| MEDIA DE EDAD | 0.22 |
| ASISTENCIA A CURSOS | -0.27 |
| REVISTAS LEIDAS | -0.16 |
| CONDICIONES MATERIALES | 0.17 |
| PROGRAMACION | -0.35 |
| EVALUACION | 0.19 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 0.36 |
| DISPONIBLE A ALUMNOS | 0.41 |

D) VALOR DE LOS CENTROIDES

GRUPOS

| | |
|---------|-------|
| EGB | 0.63 |
| BUP/COU | -1.93 |

E) CLASIFICACION SOBRE LA MUESTRA

| GRUPO REAL | N | VALOR ABSOLUTO | % | VALOR ABSOLUTO | % |
|------------|-----|----------------|------|----------------|------|
| ----- | | | | | |
| EGB | 110 | 99 | 90.0 | 11 | 10.0 |
| BUP/COU | 35 | 5 | 14.3 | 30 | 85.7 |

PORCENTAJE DE CLASIFICACIONES CORRECTAS = 88.97%

NOTA: p = nivel de significación; g.l. = grados de libertad.

Un número de variables similar (12) es el que define la función discriminante entre los profesores de EGB y los profesores de BUP-COU. La correlación canónica que corresponde a estas doce variables con el criterio es de 0,75, altamente significativa ($p < .00009$). Frente al profesor de BUP, el de EGB cree que es más disponible para sus alumnos, presta sus servicios en unos centros con menor número de profesores que los de BUP, ha asistido a menos cursos de reciclaje profesional, percibe las tutorías de manera más favorable, tiene una edad media superior a la del profesor de BUP, percibe que la programación

CUADRO NUMERO 7.19.- ANALISIS DISCRIMINANTE DE LAS AREAS Y FACTORES EMPIRICOS QUE COMPONEN EL CUESTIONARIO DE PROFESORES (P-1) EN FUNCION DEL NIVEL EN QUE IMPARTEN CLASES (FP-BUP/COU) . (N=73)

A) ESCALAS QUE PARTICIPAN EN LA FUNCION DISCRIMINANTE CON INDICADORES DE LAMBDA DE WILKS, V DE RAO Y CAMBIO EN V.

| | L. WILKS | p | V RAO | p | CAM. V | p |
|--------------------------|----------|-------|-------|-------|--------|-------|
| 1. SUSPENSOS CURSO 87-88 | 0.91 | .0085 | 7.338 | .0068 | 7.338 | .0068 |
| 2. NUMERO DE ALUMNOS | 0.81 | .0006 | 16.70 | .0002 | 9.365 | .0022 |
| 3. ASISTENCIA A CURSOS | 0.75 | .0002 | 23.30 | .0000 | 6.599 | .0102 |
| 4. TIPO DE COLEGIO | 0.72 | .0001 | 27.61 | .0000 | 4.308 | .0379 |
| 5. CURSO | 0.69 | .0001 | 32.05 | .0000 | 4.438 | .0351 |
| 6. ZONA SOCIOLOGICA | 0.67 | .0001 | 34.86 | .0000 | 2.816 | .0933 |
| 7. LIBROS LEIDOS | 0.66 | .0002 | 37.10 | .0000 | 2.240 | .1344 |
| 8. SEXO | 0.65 | .0003 | 38.89 | .0000 | 1.786 | .1814 |

B) FUNCION CANONICA DISCRIMINANTE

| FUNCION | VALOR PROPIO | % VARIANZA | % ACUMULADO | CORRELACION CANONICA | DESPUES DE LA FUNCION | L. WILKS | X ² | g.l. | p |
|---------|--------------|------------|-------------|----------------------|-----------------------|----------|----------------|------|-------|
| 1 | 0.55 | 100 | 100 | .59 | 0 | 0.65 | 29.265 | 8 | .0003 |

(CONTINUACION CUADRO 7.19)

C) COEFICIENTES TIPIFICADOS DE LA FUNCION DISCRIMINANTE

| | FUNCION 1 |
|-----------------------|-----------|
| | ----- |
| ZONA SOCIOLOGICA | 0.24 |
| SEXO | 0.24 |
| TIPO DE COLEGIO | -0.53 |
| CURSO | 0.43 |
| ASISTENCIA A CURSO | 0.53 |
| LIBROS LEIDOS | -0.25 |
| NUMERO DE ALUMNOS | 0.86 |
| SUSPENSOS CURSO 87-88 | -0.63 |

D) VALOR DE LOS CENTROIDES

GRUPOS

| | |
|---------|-------|
| FP | -0.70 |
| BUP/COU | 0.76 |

E) CLASIFICACION SOBRE LA MUESTRA

| GRUPO REAL | N | VALOR ABSOLUTO | % | VALOR ABSOLUTO | % |
|------------|----|----------------|------|----------------|------|
| ----- | | | | | |
| FP | 38 | 30 | 78.9 | 8 | 21.1 |
| BUP/COU | 35 | 6 | 17.1 | 29 | 82.9 |

PORCENTAJE DE CLASIFICACIONES CORRECTAS = 80.82%

NOTA: p = nivel de significación; g.l. = grados de libertad.

es menos importante, ha leído menos revistas sobre preparación didáctica, su centro escolar es más nuevo y está mejor cuidado y se encuentra más positivamente preocupado por el sistema de evaluación de alumnos. El volumen de clasificaciones correctas en este caso es asimismo, muy alto, el 88,97% (el 90% en el caso de los profesores de EGB).

Finalmente, los profesores de enseñanzas medias entre sí (FP-BUP) presentan un menor volumen de diferencias significativas. Son ocho las variables que definen la función discriminante entre ambos grupos. La correlación canónica de todas estas variables con el criterio de diferenciación es de 0,59 ($p <$

.0003). Son los profesores de BUP los mejor clasificados (82,9%) aunque la tasa de clasificaciones correctas es alta (80,82%), no es tan alta como lo era en el caso de las comparaciones anteriores (esto es, parece que los profesores se diferencian entre sí más por el nivel educativo al que prestan su enseñanza que por el tipo de colegio en el que desempeñan sus servicios). El retrato-robot de un **profesor de formación profesional frente a un profesor de BUP sería el siguiente: suspende más que el profesor de BUP, tiene a su cargo un menor número de alumnos, ha asistido a menos cursos de reciclaje profesional, es más probable que desempeñe su labor en un centro público que en uno privado, y dice haber leído más libros referentes a preparación didáctica de su materia.** Repárese que las variables que forman la función discriminante, en este último caso, son estrictamente de identificación y ninguna posee implicaciones claras a nivel de psicología educativa o pedagogía. Frente a ello, en los casos anteriores de comparación entre otros grupos de profesores, se daba una mezcla entre variables de identificación de personas-centros con aquellas otras de índole más social y personal.

Existen diferencias que forman "unidades perceptuales" a nivel de profesorado en función, tanto de la dicotomía de centro público-privado, como de los niveles y tipos de enseñanza en los que prestan sus servicios. Desde aquí, no parece claro que sea conveniente hablar de una uniformidad de tratamiento del profesorado "no-universitario" incluso a nivel de ofertas de reciclaje y/o de campañas de intervención en programas generales. Más bien, los resultados que aquí hemos presentado, siquiera de manera resumida, sugieren que deberían llevarse a cabo programas de intervención y tipos de participación **distintos para distintos niveles de educación.** El olvido de estas diferenciaciones no genera sino malestar entre los interesados.

A la vez, los resultados ya sugieren algunas maneras de promover programas específicos, al menos, por lo que se refiere a temática a desarrollar. Una de las sugerencias al respecto se refiere a la necesidad por que los profesores de enseñanzas medias se ocupen más de cuestiones relacionadas con programación y sistemas de evaluación de alumnos a un nivel más pragmático que teórico, así como la necesidad de que se ofrezcan modos de actuación y percepción claros y encaminados a modificar los actuales modos de percepción respecto a las Asociaciones de Padres de Alumnos y su incardinación en los centros escolares. Los modos y maneras de dirigirse a estos profesores de enseñanzas medias no debería ser, por lo tanto, igual al utilizado en el caso de los profesores de EGB. Las diferencias, más que las similitudes, deben ponerse de manifiesto con el fin de lograr una mayor eficacia en las intervenciones propuestas.

7.2. Percepción de centros en alumnos de EGB

Hasta ahora nos hemos restringido a la percepción del centro escolar que

ofrecen los profesores. Desde estas líneas y hasta el final de capítulo vamos a dedicar un poco de espacio a ofrecer un panorama general acerca de lo que piensan y dicen los alumnos respecto a la definición de lo que es un centro escolar, la atribución del fracaso, maneras de subsanarlo y la cuestión acerca de la jornada laboral.

Se presentarán por separado los resultados correspondientes a los alumnos en función del nivel educativo que cursen y tipo de enseñanza (FP y BUP en el caso de enseñanzas medias). Los resultados correspondientes a EGB se restringen al curso octavo pues, dadas las características de la prueba P-2 (que es la que corresponde a la extracción de los datos que vamos a comentar) no se encuentra al nivel de los alumnos de segundo ni de los de quinto curso.

7.2.1. Principales dimensiones encontradas

Con el fin de tener una visión de conjunto acerca de la estructura de la percepción de los centros escolares para los alumnos de EGB, se llevó a cabo un análisis factorial (rotación varimax de Kaiser a partir de componentes principales), para los 495 alumnos de octavo curso. Los resultados se encuentran en el cuadro número 7.20. En el análisis factorial se han incluido los factores racionales que forman el cuestionario P-2 y, al igual que ha pasado con los profesores, se han añadido dos factores empíricos (la disponibilidad del profesor y el desinterés de los alumnos en las actividades docentes del centro). En el cuadro, la identificación de las variables, las saturaciones factoriales sobre cada factor rotado, la comunalidad y en las dos últimas filas, el valor propio de cada factor tras la rotación y el porcentaje de varianza rotada, explicada por cada factor.

Se han encontrado cuatro factores que explican un 34,5% de la varianza total. En estos cuatro factores saturan, en total, todas las variables menos una, que corresponde a "material didáctico" y que, al parecer, no se percibe como parte integrante del resto de variables factorizadas sino como un elemento aparte.

El **primer factor** explica el 32,15% de la varianza rotada y se encuentra definido por dos variables: las condiciones físicas del centro y el papel atribuido a la Asociación de Padres de Alumnos. En opinión de los alumnos, a mejores condiciones físicas de los centros, más valoración positiva de la Asociación de Padres y más participación de la Asociación de Padres. Se trata, pues, de un factor de **aspectos para-escolares** que definen el escenario del centro pero que no juegan un papel activo en las actividades propias del centro escolar.

El **segundo factor** se encuentra definido por cuatro variables que son las que definirían las acciones propias de la actividad docente en los centros: funcionamiento de las tutorías, la disponibilidad del profesor, el desinterés de los alumnos por la marcha de las materias y, con menor peso factorial (0,36) la buena percepción de la dirección del centro. Se trataría de un factor que, tentativamente,

CUADRO NUMERO 7.20.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARI-MAX) SOBRE LAS AREAS LOGICAS Y LOS FACTORES EMPIRICOS DEL CUESTIONARIO "P-2" DE ALUMNOS DE OCTAVO DE E.G.B. (N = 495).

| VARIABLES | FACTORES | | | | h ² |
|-----------------------------|----------|-------|-------|-------|----------------|
| | I | II | III | IV | |
| CONDICIONES MATERIALES | .70 | .10 | .04 | .27 | .57 |
| MARCO SOCIAL | .63 | .02 | .18 | -.28 | .51 |
| PROGRAMACION | .07 | .11 | .48 | -.02 | .25 |
| EVALUACION | .04 | -.04 | .38 | -.02 | .15 |
| MATERIAL DIDACTICO | .01 | -.03 | -.01 | .16 | .03 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | .28 | .48 | .35 | .20 | .47 |
| PERCEPCION DE DIRECCION | .10 | .36 | .29 | -.31 | .32 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | .14 | .53 | .48 | -.08 | .54 |
| DESINTERES | .03 | .48 | .10 | .16 | .27 |
| VALOR PROPIO | 1.00 | 0.90 | 0.86 | 0.35 | 3.11 |
| % DE VARIANZA ROTADA | 32.15 | 28.94 | 27.65 | 11.25 | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

denominaríamos **percepción del aparato de autoridad del centro** y la imagen que, ante los alumnos posee este aparato.

El **tercer factor** se encuentra definido por cuatro variables y con saturaciones no muy altas: programación (0,48), evaluación (0,38), disponibilidad del profesor (0,48), y percepción positiva de las tutorías (0,35). Todas estas variables hacen referencia a ayudas didácticas que el alumno percibe en el centro o, por el contrario, en el caso de su versión negativa, barreras que le impiden entender la marcha de las materias y del mismo centro. Tentativamente lo identificaríamos como un factor de **sistema instruccional del centro**, contemplado positivamente y dependiendo del tipo de profesor-tutor que a cada uno le toque.

El **cuarto factor** apenas se encuentra definido con claridad, pues las saturaciones factoriales son de escasa cuantía. En las variables más representativas, una mala percepción de la dirección y de la asociación de padres iría aparejada con unas buenas condiciones materiales del centro y una buena percep-

ción de las tutorías. Sugiere un factor en el que los “mejores edificios y recursos materiales se encuentran en manos de la gente más odiosa”.

7.2.2. Los centros escolares para los alumnos de centros públicos y para los alumnos de centros privados.

Por lo que se refiere a los alumnos de EGB en quinto y octavo ninguno de los análisis de comparación entre medias para los factores racionales y empíricos ha dado resultados estadísticamente significativos al comparar entre alumnos de centros públicos y alumnos de centros privados. Ello supone que, tanto la estructura factorial aislada, como la valoración de los centros, a nivel de estimación perceptual de los alumnos se presenta como homogénea, pese a las diferencias notorias en cuanto a tipo de material didáctico y condiciones materiales que existen en ambos tipos de centros. Posiblemente ello se deba a que los alumnos, en EGB y pese a estar ya al final de este ciclo de estudios, adoptan una actitud más bien “pasiva” y, en gran medida, sin tener una idea comparativa clara de lo que representa un centro escolar. También es posible pensar que, al ser las preguntas bastante generales en cuanto a su formulación y al no ser frecuente el alumno que se pasa de uno a otro tipo de centro, cada uno de ellos no posee elementos claros de comparación y “perciben” lo que “ven” como la “única realidad posible”.

Es posible que aparezcan diferencias en cuanto se tomen en consideración las atribuciones acerca de las razones explicativas del fracaso escolar de los alumnos y la manera de subsanarlo. De ello nos ocupamos más adelante.

7.2.3. Percepción de centros escolares y nivel educativo

En este caso hemos podido comparar, únicamente los dos factores empíricos aislados en el cuestionario P-2 (disponibilidad del profesor y desinterés de los alumnos) para los cursos quinto y octavo de EGB. Ninguna de las comparaciones ha resultado significativa, por lo que, desde aquí puede afirmarse la existencia de una percepción uniforme en los alumnos de EGB por lo que se refiere a la disponibilidad del profesor para sus alumnos y el desinterés que los alumnos (todos o un sector importante de ellos) poseen en las tareas de los centros escolares.

7.2.4. Percepción del centro educativo y fracaso escolar

Los coeficientes de correlación calculados entre los distintos factores del cuestionario P-2 y el rendimiento bicategorizado (éxito-fracaso) han sido negligibles. Cabe pensar que, al menos en la EGB de Canarias, **no existe una percepción diferencial de los centros escolares por parte de los alumnos que aprueban y los**

que no aprueban, al menos, en quinto y octavo curso.

Las comparaciones bivariadas han corroborado estos resultados, no presentando diferencia significativa alguna entre ajustados y desfasados escolares. Da la impresión de que los alumnos de EGB (incluso los mayores) o bien no acaban de entender que ellos deben opinar y debe ser oída su voz a la hora del enjuiciamiento de los centros y los profesores o bien, alternativamente, que el sistema generado es lo suficientemente poderoso como para uniformar las respuestas entre los alumnos.

Lo que, a nivel de respuestas en cuestionarios estructurados ofrece una imagen de uniformidad, comienza a diversificarse en el caso de ofrecer posibilidades de respuestas abiertas. En ello entramos a continuación.

7.2.5. Causas percibidas del fracaso escolar por parte de los alumnos y maneras de solución propuestas.

Al igual que se hizo con los profesores, se les pidió a los alumnos que respondieran a tres cuestiones de manera abierta. La primera se refería a las razones por las cuales los alumnos fracasaban en el sistema escolar. La segunda, a las soluciones que se proponían para eliminar el problema y la tercera, a la elección del tipo de jornada (partida, como en la actualidad, o continua).

A la hora del análisis de las respuestas se ha procedido, como en el caso de los profesores, en primer lugar, a elaborar un sistema de categorías que permitiera agrupar la variabilidad de las respuestas sin negar la pluralidad existente. Posteriormente, se han corregido las respuestas en función del sistema de categorías propuesto. Los análisis se han llevado a cabo, con propósitos de comparación, con el cálculo de la diferencia en porcentaje de respuestas dadas en cada subcategoría. Dado el volumen de alumnos y el criterio de selección de los mismos, puede suponerse, razonablemente, que los resultados alcanzados representan la opinión de los alumnos de cada nivel de enseñanza.

En este epígrafe nos ocuparemos en la presentación de los resultados alcanzados por los alumnos de octavo de EGB. Y, en primer lugar, la presentación de las categorías, con unos ejemplos ilustrativos de respuestas dentro de cada una de ellas se encuentra en el cuadro número 7.21 por lo que se refiere a las razones del fracaso escolar de los alumnos. En el cuadro número 7.22, el sistema de categorías elegido para la clave de corrección de las respuestas correspondientes a las medidas que deberían tomarse para eliminar el fracaso. Al igual que se ha hecho con los profesores, se ha procurado, sin traicionar la riqueza de las respuestas, reorganizar ambas cuestiones de manera que fuera posible la aplicación de un modelo "etiológico" simple cuya lógica vendría a ser la siguiente: si ocurre este fenómeno por estas razones, la mejor solución deberá ser la de remover las razones que motivan el fenómeno en cuestión. Como en el caso

de los profesores, se hizo un control respecto a la consistencia interna inter-jueces del sistema categorial elegido, sobre una muestra de 80 protocolos elegidos al azar de todos los niveles de alumnos: la concordancia fue del 98%.

En el cuadro número 7.21, la primera categoría adscribe la responsabilidad del fracaso a los alumnos. Frente a las razones aducidas por los profesores en este caso **no aparece la respuesta de falta de capacidad intelectual del alumnado**. Cuatro subcategorías se han diferenciado: (i) falta de motivación adecuada, con respuestas del tipo “no ponen voluntad” o “gandulitis”; (ii) falta de técnicas de estudio adecuadas o de habilidades específicas, con respuestas del tipo: “no saben estudiar” y “estudian pero no dan más de sí”; (iii) desaprovechamiento de las clases, como por ejemplo, “no atienden en clase” o, más genérica “no aprovechan las clases”; y (iv) mal comportamiento en clase como “están de cachondeo en clase” o “en clase no hacen más que reirse”.

CUADRO NUMERO 7.21.- CATEGORIAS REALIZADAS SOBRE EL CUESTIONARIO “P-2”(ALUMNOS) DE LA PREGUNTA “LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR...” Y EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE LAS MISMAS.

I. LA RESPONSABILIDAD SE SITUA EN LOS ALUMNOS

- 1.1. Falta de motivación y de esfuerzo individual y continuado: “pasan de todo”; “no les gusta estudiar”; “no ponen voluntad”; “gandulitis”; “no estudian todos los días”.
- 1.2. Falta de habilidad y de técnicas de estudio: “no saben estudiar”; “no saben tomar apuntes”; “no tienen memoria”; “estudian pero no dan más de sí”; “no comprenden”.
- 1.3. Inadecuado aprovechamiento de las clases: “no atienden en clase”; “no se esfuerzan en clase”; “no aprovechan las clases”.
- 1.4. Mal comportamiento en clase: “están de cachondeo en clase”; “juegan y hablan en clase”; “en clase no hacen más que reirse”.

II. SE SITUA EN LOS PROFESORES Y EN EL MAL FUNCIONAMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 2.1. Deficiente preparación y capacidad didáctico-docente del profesor: “los profesores no se explican bien”; “falta de profesores adecuadamente preparados”; “clases muy aburridas”; “clases monótonas”.
- 2.2. Poca comprensión del profesor y mala interacción con los alumnos: “por mal entendimiento con el profesor”; “no hay penetración profesor-alumno”; “por no sentirse a gusto con el profesor”; “el

carácter de los profesores”; “por manía del profesor”; “por no ayuda del profesor”.

2.3. Sistema de evaluación: “no hay una evaluación personalizada”; “exámenes duros”; “el modo de evaluar de los profesores”; “forma de evaluar que no considera los problemas de lo alumnos”.

2.4. Sobrecarga escolar, extra-escolar y falta de tiempo para el estudio: “excesivo horario de clases”; “no tienen tiempo”; “demasiados trabajos fuera y dentro del horario escolar”; “demasiada materia”; “materia muy difícil”.

2.5. Falta de base de cursos anteriores: “tienen mala base”; “mala preparación de cursos anteriores”.

2.6. Falta de disciplina: “falta de severidad en las normas; “demasiadas libertades”.

III. SE SITUA EN LA FAMILIA Y AMIGOS

3.1. Problemas extra-escolares: “problemas familiares y personales”; “influencias de la familia”; “problemas económicos”; “influencias negativas de los amigos”; “problemas con chicos y chicas”.

IV. NO SABE/NO CONTESTA

V. NO CLASIFICABLE

CUADRO NUMERO 7.22.- CATEGORIAS REALIZADAS SOBRE EL CUESTIONARIO “P-2”(ALUMNOS) DE LA PREGUNTA “EL MODO DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS DE LOS ALUMNOS SERIA...” Y EJEMPLOS REPRESENTATIVOS DE LAS MISMAS.

I. DEPENDE DE LOS PROPIOS ALUMNOS

1.1. Aprovechamiento de las clases: “estar atentos en clase”; “preguntar las dudas”; “trabajar en clase”.

1.2. Buen comportamiento en clase: “portarse bien en clase”; “tener buen comportamiento; “no armar jaleo”.

1.3. Esfuerzo individual y continuado: “siendo más responsable”; “poniendo interés y voluntad”; “estudiando más”.

II. DEPENDE DE VARIABLES DEL PROFESOR Y DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. Capacidad didáctica-docente del profesor: “que los maestros se expliquen mejor”; “que los profesores den apuntes más claros”; “que los profesores estén más capacitados”.

2.2. Necesidad de autoridad del profesor y de mayor control sobre los alumnos: “que los profesores sean más estrictos con las faltas”; “que los profesores saquen fuera de clase a los que se porten mal”; “mandar a callar en clase”.

2.3. Cordialidad y comprensión en lo personal y trato “humanitario” al suspendido: “que los profesores nos traten como amigos”; “no hacerle entender al alumno que *no sirve para nada*”; “mayor comunicación entre profesores y alumnos”.

2.4. Promover motivación y despertar sentido del estudio en el alumnao: “animarles a que estudien más”; “ilusionar a los alumnos con el estudio”; “que le hagan ver al alumno lo importante que es estudiar para el día de mañana”.

2.5. Cambios en el sistema de evaluación: “corrección de exámenes más flexibles”; “no hacer exámenes de muchos temas”; “avisar que van a hacer un examen”; “evaluaciones más personalizadas”.

2.6. Eliminar sobrecarga y promover más horas para estudiar: “eliminar tantas actividades para casa que impiden estudiar”; “menos tiempo de clases para poder así estudiar más; “eliminar materia innecesaria”.

2.7. Propiciar una mayor base en cursos anteriores: “mejorar la educación en EGB”; “mejorar la enseñanza primaria”; “mejorar la base”.

2.8. Mayor coordinación del sistema educativo: “igualar exigencias entre institutos diferentes”; “mayor coordinación entre los profesores”.

2.9. Ayuda académica extra para solucionar problemas académicos: “clases de apoyo”; “actividades de recuperación”; “enseñar buenas técnicas de estudio”.

III. DEPENDE DE LA FAMILIA

3.1. Comprensión, colaboración y facilitación por parte de los padres: “cocienciando a los padres sobre la importancia del estudio”; “contando con los padres”; “que los padres intenten comprender el esfuerzo de estudiar”.

IV. NO SABE/NO CONTESTA

V. NO CLASIFICABLE

La segunda categoría ha sido denominada de responsabilidad de profesores y mal funcionamiento del sistema educativo. Para los alumnos parece que ambos aspectos van a la par. Las subcategorías que cubren este apartado son las siguientes: (i) deficiente preparación y/o capacidad docente del profesor con ejemplos tales como “los profesores no explican bien” o “falta de profesores adecuadamente preparados”; (ii) poca comprensión del profesor y mala interacción con los alumnos, en donde se recogen argumentos tradicionales de “manía” de un profesor por determinado alumno; (iii) sistema de evaluación: “no hay una evaluación personalizada”, “exámenes duros” o, genéricamente “el modo de evaluar de los profesores” sin más; (iv) sobrecarga escolar y falta de tiempo para estudiar, con ejemplos tales como “excesivo horario de clases”, “demasiada materia” o “materia muy difícil”; (v) falta de base de cursos anteriores, referida a lagunas en la formación proveniente de cursos pasados y (vi) falta de disciplina en clase con respuestas del tipo “demasiadas libertades” o “falta de seriedad en la aplicación de las normas”.

La tercera categoría cubre el área familiar y de los compañeros, junto a problemas personales. La cuarta categoría incluye la falta de respuesta y la quinta y última, respuestas no clasificables dentro de ninguna de las anteriores.

Por lo que se refiere al sistema de categorización de las respuestas acerca de la solución al problema del fracaso (cuadro número 7.22) ya se ha dicho que se ha seguido un sistema “etiológico” en paralelo. Las respuestas, sin embargo, han hecho modificar el sistema de categorización acortando unos casos y engrosando otros.

Por lo que se refiere a la actuación sobre los alumnos, los propios alumnos no recogen la posibilidad de un entrenamiento en habilidades intelectuales y/ o repertorio intelectual básico que permita subsanar la carencia que detectaban en la atribución causal del fracaso. Posiblemente por desconocimiento o por creencia de que los factores intelectuales comprometidos en el rendimiento escolar son inmodificables. Así distinguen solamente tres tipos de subcategorías: aprovechamiento de las clases, buen comportamiento en el aula y mayor esfuerzo individual por parte del estudiante.

La segunda categoría, referida al profesor y al sistema educativo es percibida, por los alumnos, de manera más analítica, en cuanto a soluciones, que la veían en cuanto a razones causales del fracaso. Estas son las subcategorías elegidas: (i) capacidad didáctica del profesor con respuestas del tipo “que los maestros expliquen mejor”; (ii) mayor autoridad y control por parte del profesor: “mandar a callar en clase”, “que los profesores saquen fuera de clase a los que se porten mal”; (iii) cordialidad-comprensión hacia el fracaso con respuestas del tipo “mayor comunicación entre profesores y alumnos” o “no hacerle entender al alumno que no sirve para nada”; (iv) promover la motivación y el incentivo por el estudio: “ilusionar a los alumnos con el estudio”, “que le hagan ver al alumno

lo importante que es estudiar para el día de mañana”; (v) cambios en el sistema de evaluación, que se iluminan con los siguientes ejemplos: “corrección de exámenes más flexible”, “no hacer exámenes de muchos temas” o “avisar que van a hacer un examen”; (vi) eliminar la sobrecarga y dar más tiempo para estudio: “eliminar materia innecesaria” o “menos tiempo de clases para poder así estudiar más; (vii) mejorar la base de conocimientos proveniente de cursos anteriores; (viii) mayor coordinación del sistema educativo, tanto a un mismo nivel como en niveles distintos y (ix) promover ayuda académica para solucionar los problemas académicos como “clases de apoyo”, “actividades de recuperación”.

La tercera categoría se refiere a la familia y en ella se pide una mayor concienciación de los padres hacia las dificultades que conlleva estudiar o que éstos valoren lo importante que es estudiar para el logro de un mayor bienestar en el futuro.

Las dos últimas categorías, como en el caso anterior las cubren las ausencias de respuesta y las respuestas no clasificables en ninguno de los apartados expuestos hasta aquí.

El lector puede entender fácilmente que este sistema de categorías no ha sido igualmente respondido y/o elegido por todos los alumnos que han respondido al cuestionario P-2. Las categorías se mueven a distinto nivel de abstracción y complejidad y, por ello, unas son más frecuentes que otras en función del nivel de formación y/o elaboración del problema por parte del alumnado. Sin embargo, se han aplicado las mismas para todos los niveles con el fin de propiciar comparaciones posteriores en esta primera aproximación al problema.

* * * * *

Veamos, en concreto, los resultados generales alcanzados por los alumnos de EGB en respuesta a las cuestiones sobre las causas del fracaso escolar y las posibles soluciones a este problema tal y como son percibidas por los alumnos de EGB.

En el cuadro número 7.23 se recogen las frecuencias y porcentajes correspondientes a cada una de ellas.

Lo primero que llama la atención es el hecho de que los alumnos dan una media un poco menor a dos respuestas por sujeto y que éstas no se distribuyen de manera pareja a todo lo largo de las categorías propuestas para el análisis: el 87,66% de respuestas aducen razones en las cuales los alumnos son los principales protagonistas; el 7,63% presentan razones relacionadas con la acción del profesor y del sistema educativo en general y el 1,33% a la familia. La diferencia entre la primera categoría y el resto es significativa tanto a nivel estadístico como psicológico y educacional. Los alumnos de EGB **mayoritariamente responsabilizan a los propios alumnos del fracaso escolar existente.**

**CUADRO NUMERO 7.23.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS
CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "LOS ALUMNOS
SUSPENDEN POR..." EN ALUMNOS DE EGB. (N=428)**

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|---|------------|--------|
| 1.1. FALTA DE MOTIVACION Y DE ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 373 | 45.10 |
| 1.2. FALTA DE CAPACIDAD Y DE TECNICAS DE ESTUDIO | 73 | 8.83 |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 225 | 27.20 |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 54 | 6.53 |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 39 | 4.72 |
| 2.2. POCÁ COMPRENSION DEL PROFESOR Y MALA INTERACCION CON LOS ALUMNOS | 6 | 0.73 |
| 2.3. SISTEMA DE EVALUACION NEGATIVO PARA EL ALUMNO | 6 | 0.73 |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 10 | 1.21 |
| 2.5. FALTA DE BASE DE CURSOS ANTERIORES | 1 | 0.12 |
| 2.6. FALTA DE DISCIPLINA | 1 | 0.12 |
| 3.1. PROBLEMAS EXTRA-ESCOLARES | 27 | 3.26 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 11 | 1.33 |
| NO CLASIFICABLE | 1 | 0.12 |
| TOTAL | 827 | 100.00 |

En segundo lugar, las dos razones más frecuentemente elegidas se refieren a aspectos concretos, directamente dependientes de la clase: la falta de motivación y un aprovechamiento insuficiente-inadecuado de las clases, que representan, respectivamente, un 45,10% y un 27,20%. No se recoge con frecuencia notable la defensa de una carencia de capacidad y de técnicas de estudio en los alumnos (solamente representa un 8,83% de las respuestas), un volumen de respuestas similar responsabiliza al profesor y al sistema de la existencia de fracaso escolar en los alumnos (7,63%).

En tercer lugar, resulta manifiesto la falta de importancia atribuida a la familia a la hora de explicar el fracaso escolar. Solamente el 1,33% de respuestas (11 entre 827) hace mención a esta entidad como responsable más o menos directo del fracaso escolar de los alumnos. Este panorama de resultados, desde luego que ofrece una imagen bastante distinta a la que defienden los profesores al respecto y, por supuesto, representa un tipo de respuesta a la cuestión sobre el fracaso escolar muy alejada de los tópicos de discusión común en los trabajos especializados en los que son los técnicos y los profesores los que expresan sus opiniones al respecto. Desde nuestro punto de vista, este tipo de resultados que presentamos merece una seria reflexión al respecto puesto que, difícilmente puede negarse a los alumnos, que son los que sufren directamente las consecuencias directas del fracaso escolar, un conocimiento mínimo acerca de esa realidad y su causalidad inmediata. Obviamente las atribuciones pueden ser distintas por parte de los alumnos que aprueban y de los que fracasan, pero en esto entramos más adelante, en el caso de alumnos de enseñanzas medias.

Las frecuencias y porcentajes correspondientes a la cuestión acerca de las soluciones propuestas para eliminar el fracaso escolar en alumnos de EGB se encuentran en el cuadro número 7.24.

De entrada habría que decir que, al parecer, los alumnos se encuentran más de acuerdo respecto a las medidas a adoptar para la erradicación del fracaso escolar que por lo que se refiere a las razones que explican su existencia. Se han dado un promedio de 1,62 soluciones por sujeto con un volumen total de 695 respuestas (132 respuestas menos para el mismo número de respondentes).

Los resultados, en líneas generales, mantienen la tónica de los presentados a propósito del análisis "causal" del fracaso: un claro predominio de medidas referidas a ayuda y/o soluciones en las que los alumnos son protagonistas principales (55,68%), seguida, a continuación, de la categoría en la que es el sistema y el profesor quien debe cambiar (39,28%) y, finalmente, una presencia testimonial de la familia: 1,87%).

Si bien la tónica general es la misma, existe un desplazamiento en cuanto a importancia atribuida al cambio en el profesor y en el sistema que pasa de un 7,63% en cuanto a detección del fracaso a un 39,28% en cuanto se refiere a la toma de medidas para su erradicación.

CUADRO NUMERO 7.24.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "EL MODO DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS DE LOS ALUMNOS SERIA..." EN ALUMNOS DE EGB. (N = 428)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 145 | 20.86 |
| 1.2. BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE | 23 | 3.31 |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 219 | 31.51 |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 63 | 9.06 |
| 2.2. NECESIDAD DE AUTORIDAD DEL PROFESOR Y DE MAYOR CONTROL SOBRE LOS ALUMNOS | 24 | 3.45 |
| 2.3. CORDIALIDAD Y COMPRESION EN LO PERSONAL Y TRATO "HUMANITARIO" AL SUSPENDIDO | 31 | 4.46 |
| 2.4. PROMOVER MOTIVACION Y DESPERTAR SENTIDO DEL ESTUDIO EN EL ALUMNADO | 30 | 4.32 |
| 2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACION | 23 | 3.31 |
| 2.6. ELIMINAR SOBRECARGA Y PROMOVER MAS HORAS PARA ESTUDIAR | 19 | 2.73 |
| 2.7. PROPICIAR UNA MAYOR BASE EN CURSOS ANTERIORES | 0 | 0.00 |
| 2.8. MAYOR COORDINACION DEL SISTEMA EDUCATIVO | 2 | 0.29 |
| 2.9. AYUDA ACADEMICA EXTRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS ACADEMICOS | 81 | 11.66 |
| 3.1. COMPRESION-COLABORACION Y FACILITACION POR PARTE DE LOS PADRES | 13 | 1.87 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 20 | 2.88 |
| NO CLASIFICABLE | 2 | 0.29 |
| TOTAL | 695 | 100.00 |

Por lo que se refiere a los tipos de medidas más frecuentemente defendidas son las siguientes: en cuanto a los alumnos, el fomento de un mejor aprovechamiento de las clases (20,86%) y la potenciación del esfuerzo continuado (31,51%). En cuanto a medidas a adoptar por parte del sistema escolar y el profesor se apela, más frecuentemente, a la necesidad por implantar apoyos (11,66%) y a incrementar la capacidad docente de los profesores (9,06%). La familia, asimismo, posee poca importancia en este contexto.

7.3. La definición de centro educativo para los alumnos de formación profesional

El esquema general de exposición de resultados es el mismo que en el caso de los alumnos de EGB.

7.3.1. Una primera dimensionalización

Dado que nos encontramos en formación profesional con dos ciclos de enseñanza, los factoriales se han llevado a cabo independientemente para uno y otro. Asimismo se ha calculado un análisis factorial conjunto aunque la solución alcanzada nada nuevo dice con relación a las dos primeras anunciadas. Por otra parte, el número distinto de alumnos en uno y otro ciclo (que refleja la diferencia real dentro de la población, tal y como se presentó en el capítulo 6) llega a pesar en la solución factorial final conjunta, con lo que se distorsionan considerablemente los resultados a comentar; ocurre además, tal y como se ha comentado más arriba, que los alumnos de FP-I y FP-II cumplen exigencias académicas distintas y la tasa de fracaso final en uno y otro nivel de enseñanza es bastante distinto. Por estas razones hemos mantenido la diferenciación entre FP-I y FP-II para la extracción del análisis factorial, pese a que ello pueda redundar en una mayor complejidad en el panorama de los resultados.

El procedimiento seguido en la factorización es el mismo expuesto en apartados anteriores (rotación varimax a partir de componentes principales, de los factores racionales y empíricos que forman el cuestionario P-2, un total de doce). Los resultados correspondientes a los alumnos muestreados de formación profesional de primer grado (los dos cursos) se encuentran en el cuadro número 7.25.

La solución final de tres factores explica un 27,67% de la varianza total, lo que indica una gran dispersión **no pautada** de las respuestas dadas por los alumnos de FP-I al cuestionario acerca de la percepción de centros escolares. Este primer resultado implica una gran variabilidad-dispersión en las respuestas y que esta dispersión no sigue unos patrones diferenciales comunes, al menos, en sus dos terceras partes. Este resultado, además, representa una clara llamada de atención sobre el peligro de generalizar resultados "comunes" a una población que no parece tener mucho en común.

**CUADRO NUMERO 7.25.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARIMAX)
SOBRE LAS AREAS LOGICAS Y LOS FACTORES EMPIRICOS DEL CUES-
TIONARIO "P-2" DE ALUMNOS DE FP-I. (N=326)**

| VARIABLES | FACTORES | | | h ² |
|-----------------------------|----------|-------|-------|----------------|
| | I | II | III | |
| CONDICIONES MATERIALES | .05 | .41 | -.11 | .18 |
| MARCO SOCIAL | .01 | .41 | .06 | .17 |
| PROGRAMACION | .19 | .36 | .06 | .17 |
| EVALUACION | .44 | .03 | -.03 | .19 |
| MATERIAL DIDACTICO | -.04 | -.04 | .09 | .01 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | .34 | .46 | -.10 | .33 |
| PERCEPCION DE DIRECCION | .31 | .40 | -.03 | .25 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | .78 | .29 | -.25 | .76 |
| DESINTERES | -.01 | .14 | .63 | .41 |
| VALOR PROPIO | 1.05 | 0.94 | 0.50 | 2.49 |
| % DE VARIANZA ROTADA | 42.17 | 37.75 | 20.08 | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

El primer factor se encuentra definido claramente por dos variables: disponibilidad del profesor (0,78) y consideración positiva del sistema de evaluación (0,44), al que se añaden indicios de percepciones positivas de las tutorías y de la dirección del centro. Sería un factor claro del papel positivo que desempeña el profesorado, más que en relación con el rendimiento escolar, en conexión con los problemas no directamente relacionados con este rendimiento sino como orientación general de enfrentamiento y solución de los problemas personales que se le presentan al alumno. Explica un 42,17% de la varianza rotada.

El segundo factor se encuentra definido por cuatro variables claras y una con peso marginal: en este factor se unen las condiciones materiales del centro (0,41) y la participación de la Asociación de Padres (0,41) con la buena percepción de las tutorías (0,46) y de la dirección del Centro (0,40), con una buena imagen de la programación que se sigue en el centro escolar (0,36). Sería el factor por antonomasia de percepción del centro como foco instruccional. Explica un 37,75% de la varianza rotada con esta solución factorial.

El tercer factor explica solamente un 20,08% de la varianza rotada y se encuentra definido por una sola variable: el desinterés de los alumnos (0,63); esta

variable da nombre al factor.

En la formación profesional de segundo grado (FP-II) el panorama que se observa es algo distinto. Los resultados alcanzados con la misma metodología de análisis se encuentran en el cuadro número 7.26.

La solución factorial de cinco factores explica el 43,89% de la varianza total, lo que representa casi el doble de varianza que en el caso anterior. Este resultado indica que los alumnos parecen ofrecer una imagen más consensuada respecto a las dimensiones que deben tomarse en cuenta a la hora de la evaluación de un centro educativo. Así y todo, un poco más de la mitad de la varianza observada **no es explicable por esta solución factorial**. La relación entre número de personas y número de variables, sin embargo, indica que se trata de una solución estable. El valor de la comunalidad, por otra parte, contrasta positivamente esta presunción en la mayoría de las variables.

El **primer factor** explica un 43,29% de varianza rotada y se encuentra definido por cuatro variables: buena percepción de las tutorías (0,70), de la dirección (0,70), buena disponibilidad del profesor (0,70) y aceptación de la programación del centro (0,45). Se trata de un factor claro del papel del profesor en el quehacer del centro pero, mientras en el caso de FP-I se insistía en la evaluación, aquí se hace con la programación; el peso factorial de tutorías y dirección en FP-II indica que no es aquí un factor el papel del profesor en la asistencia de problemas extraescolares sino, propiamente, en tareas comprometidas con el buen rendimiento académico.

El **segundo factor** explica un 18,23% de la varianza rotada y es un factor claro de **percepción positiva de la evaluación** (0,70) con saturación marginal de una buena disponibilidad del profesor (0,35). Se trata de una versión aminorada del factor de profesor-como-persona de ayuda que aparecía en FP-I como primero en la solución factorial.

El **tercer factor** es, claramente, un factor de desinterés de los alumnos (0,60), que va aparejado (posiblemente como respuesta) a una escasa disponibilidad del profesor hacia sus alumnos (-0,37).

El **cuarto factor** explica un 11,90% de la varianza rotada y se encuentra definido por tres variables con saturaciones un poco bajas aunque especialmente representativas: un buen uso del material didáctico (0,34) va aparejado con una positiva percepción de las tutorías (0,31) y unas malas condiciones materiales del centro (-0,32). O, dicho con otras palabras: a mejor calidad del edificio y más y mejores instalaciones físicas complementarias, peor funcionamiento de las tutorías y mal uso del material didáctico. Se trataría de un factor bipolar acerca de las condiciones físicas y material didáctico del centro.

El **quinto factor** explica un 11,90% asimismo de varianza rotada y parece un factor claro de participación de los padres en la buena marcha del centro (0,52). Va aparejado con una buena percepción de las tutorías (0,38).

CUADRO NUMERO 7.26.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARIMAX) SOBRE LAS AREAS LOGICAS Y
LOS FACTORES EMPIRICOS DEL CUESTIONARIO "P-2" DE ALUMNOS DE FP-II. (N = 155)

| VARIABLES | FACTORES | | | | | | h ² |
|-----------------------------|----------|-------|-------|-------|-------|--|----------------|
| | I | II | III | IV | V | | |
| CONDICIONES MATERIALES | .01 | .26 | -.24 | -.32 | .12 | | .24 |
| MARCO SOCIAL | .01 | .04 | -.07 | -.05 | .52 | | .27 |
| PROGRAMACION | .45 | .16 | .02 | .24 | -.15 | | .31 |
| EVALUACION | .19 | .70 | .07 | .12 | .06 | | .54 |
| MATERIAL DIDACTICO | .05 | .08 | -.05 | .34 | -.01 | | .13 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | .70 | .08 | .09 | .31 | .38 | | .75 |
| PERCEPCION DE DIRECCION | .70 | .02 | -.02 | -.19 | .06 | | .53 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | .70 | .35 | -.37 | .21 | -.10 | | .81 |
| DESINTERES | -.03 | .05 | .60 | -.03 | -.06 | | .37 |
| VALOR PROPIO | 1.71 | 0.72 | 0.58 | 0.47 | 0.47 | | 3.95 |
| % DE VARIANZA ROTADA | 43.29 | 18.23 | 14.68 | 11.90 | 11.90 | | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

Un elemento importante dentro de esta solución factorial es la reiterada repetición del papel de las tutorías en la buena marcha del centro así como el factor de una buena disponibilidad del profesor. Da la impresión de que, para los alumnos de FP-II, estos aspectos social-personales de "contacto humano" bueno y positivo representan puntos de referencia importantes a la hora de enjuiciar positiva o negativamente su experiencia dentro del centro educativo. El cuidado acerca de este aspecto creemos que puede resultar especialmente importante para el próximo futuro de la FP en Canarias y creemos que este aspecto debería ser tenido muy en cuenta tanto por los inspiradores y fautores de la política educativa como por los profesores-tutores mismos.

7.3.2. Percepción del centro y fracaso escolar

Recordamos que dentro de la muestra tenemos dos grupos-criterio: uno formado por alumnos no repetidores (entre los que se encuentran alumnos sin suspensos y alumnos con uno o dos suspensos por curso) y otro formado por alumnos repetidores (alumnos con fracaso escolar claro). Esta composición de los grupos, junto a la utilización de una dicotomización, ayuda al logro de un coeficiente de correlación Pearson menor (al restringir la variabilidad de una variable de las que se correlacionan).

Con estas precauciones presentamos los resultados del cuadro número 7.27 en donde se expresan, por separado, los coeficientes de correlación entre los distintos factores de percepción de los centros escolares y la dicotomía no-repetidor y repetidor, independientemente para los alumnos de FP-I (incluyendo los dos cursos) y FP-II (en donde incluimos los tres cursos).

El primer gran resultado es que, en general, el compromiso entre percepción de centros educativos y rendimiento es mayor en FP-II que en FP-I, lo que indicaría que el peso predictivo de la percepción del contexto, tanto físico como social, es mayor cuando se avanza en formación.

En segundo lugar, parece claro asimismo que los factores comprometidos con el rendimiento escolar son distintos en FP-I que en FP-II. En el primer ciclo de formación profesional, la variable de mayor compromiso con el rendimiento es el **material didáctico** y, en concreto, a mayor utilización de material didáctico, mayor tasa de suspensos (-0,19). Tanto las condiciones materiales del centro, como el papel de la Asociación de Padres y la realización de una evaluación cuidadosa se perciben como elementos facilitadores, aunque ténues, del rendimiento escolar, toda vez que la disponibilidad del profesor posee una **influencia negativa sobre el rendimiento**.

La imagen que se entresaca del segundo ciclo de formación profesional es un tanto distinta. La disponibilidad del profesor posee un papel facilitador y significativo en el logro de un buen rendimiento escolar (0,29). La segunda

variable en importancia es la realización de una programación cuidadosa (0,22) y, un peso similar lo posee la realización de una buena y adecuada evaluación (0,21). Curiosamente, el desinterés que verbalizan los alumnos resulta, asimismo, un factor facilitador de un buen rendimiento (lo que no acaba de tener una explicación lógica coherente y debe esperar al próximo capítulo para ser explicado, cuando tratemos del impacto de los determinantes motivacionales sobre el rendimiento); a diferencia, finalmente, de lo que ocurría en el primer ciclo de formación profesional, tanto la existencia y utilización de material didáctico, como la percepción positiva de las tutorías y de la dirección poseen un papel facilitador, aunque escaso, del rendimiento educativo.

CUADRO NUMERO 7.27.- RELACIONES DE LAS VARIABLES DE PERCEPCION DE CENTROS CON RENDIMIENTO PARA ALUMNOS DE FP.

| VARIABLE | FP-I | | FP-II | |
|-----------------------------|------|------|-------|------|
| | n | r | n | r |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | 326 | -.04 | 155 | .29 |
| DESINTERES | 326 | .02 | 155 | .11 |
| CONDICIONES MATERIALES | 319 | .07 | 153 | -.09 |
| MARCO SOCIAL | 319 | .08 | 153 | -.07 |
| PROGRAMACION | 322 | .01 | 153 | .22 |
| EVALUACION | 321 | .08 | 153 | .21 |
| MATERIAL DIDACTICO | 310 | -.19 | 149 | .07 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 320 | -.02 | 153 | .09 |
| PERCEPCION DE DIRECCION | 320 | -.01 | 150 | .06 |

NOTA: n = numero de alumnos; r = correlación. Se ha omitido, en todos los casos el cero; y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

En el cuadro número 7.28 se presentan las diferencias significativas estadísticamente entre el grupo de alumnos con fracaso y alumnos sin fracaso. Tal y como se percibe en el cuadro, las diferencias significativas se restringen al segundo ciclo de formación profesional y en tres factores.

Los tres factores que aparecen en el cuadro ya se han presentado líneas arriba: realización y percepción de una buena programación, de una buena evaluación y una gran disponibilidad del profesor. Repárese que, en el caso de las dos primeras variables, el valor de la desviación típica es anormalmente grande en relación con el de la correspondiente media, lo que indica no solamente que la

distribución no es normal sino, asimismo, que existe una mayor dispersión en las puntuaciones de la que cabría esperar. Ambos fenómenos ayudan a la obtención de resultados correlacionales más bien magros.

7.3.3. Causas percibidas de fracaso escolar y solución por parte de los alumnos.

El análisis de las respuestas a estas cuestiones se ha llevado a cabo en conjunto para los alumnos de FP-I y FP-II y los resultados, tanto en frecuencias absolutas como en porcentajes, se encuentran en los cuadros número 7.29 y 7.30.

Como ocurría en casos anteriormente presentados, aparecen más respuestas en el caso de la detección de razones de los suspensos de los alumnos (793) que en el de las soluciones propuestas (647). La media del número de respuestas dadas por cada sujeto ha sido de 1,80 en el primer caso y de 1,48 en el segundo.

Resulta asimismo interesante reseñar que, mientras se atribuyen el 75,4% de respuestas del fracaso a variables "de alumno", en el caso de las medidas a adoptar para la eliminación-aminoramiento del fracaso escolar, este porcentaje se reduce al 42,5%. Un fenómeno inverso ocurre en el caso de las razones-intervenciones ejercidas sobre el sistema, que pasan del 20,56% en el caso de las razones del fracaso a un 54,72% en el caso de las intervenciones sugeridas.

CUADRO NUMERO 7.28.- DIFERENCIAS BIVARIADAS SIGNIFICATIVAS ENTRE REPETIDORES Y NO REPETIDORES PARA FP EN VARIABLES DE PERCEPCION DE CENTROS.

| VARIABLE | NO REPETIDORES | | | REPETIDORES | | | t |
|-----------------------------|----------------|-----------|------|-------------|-----------|------|---------|
| | n | \bar{x} | DT | n | \bar{x} | DT | |
| FP-II: | | | | | | | |
| PROGRAMACION | 137 | 2.10 | 0.96 | 16 | 1.37 | 1.09 | 2.84** |
| EVALUACION | 137 | 1.80 | 1.18 | 16 | 1.00 | 1.03 | 2.59* |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | 139 | 11.65 | 4.37 | 16 | 7.81 | 3.37 | 3.39*** |

NOTA: n = número de alumnos; \bar{x} = media; DT = desviación típica; t = t de Student; (*) = p < .05; (**) = p < .01; (***) = p < .001

CUADRO NUMERO 7.29.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR..." EN ALUMNOS DE FP. (N = 440)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. FALTA DE MOTIVACION Y DE ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 373 | 47.03 |
| 1.2. FALTA DE CAPACIDAD Y DE TECNICAS DE ESTUDIO | 87 | 10.97 |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 132 | 16.64 |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 6 | 0.76 |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 68 | 8.58 |
| 2.2. Poca comprension del profesor y mala interaccion con los alumnos | 41 | 5.17 |
| 2.3. SISTEMA DE EVALUACION NEGATIVO PARA EL ALUMNO | 16 | 2.02 |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 30 | 3.78 |
| 2.5. FALTA DE BASE DE CURSOS ANTERIORES | 8 | 1.01 |
| 2.6. FALTA DE DISCIPLINA | 0 | 0.00 |
| 3.1. PROBLEMAS EXTRA-ESCOLARES | 21 | 2.65 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 11 | 1.39 |
| NO CLASIFICABLE | 0 | 0.00 |
| TOTAL | 793 | 100.00 |

CUADRO NUMERO 7.30.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "LA MANERA DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS DE LOS ALUMNOS SERIA..." EN ALUMNOS DE FP. (N=440)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 80 | 12.36 |
| 1.2. BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE | 4 | 0.62 |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 189 | 29.52 |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 134 | 20.71 |
| 2.2. NECESIDAD DE AUTORIDAD DEL PROFESOR Y DE MAYOR CONTROL SOBRE LOS ALUMNOS | 10 | 1.55 |
| 2.3. CORDIALIDAD Y COMPENSIÓN EN LO PERSONAL Y TRATO "HUMANITARIO" AL SUSPENDIDO | 39 | 6.03 |
| 2.4. PROMOVER MOTIVACIÓN Y DESPERTAR SENTIDO DEL ESTUDIO EN EL ALUMNADO | 39 | 6.03 |
| 2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN | 64 | 9.89 |
| 2.6. ELIMINAR SOBRECARGA Y PROMOVER MAS HORAS PARA ESTUDIAR | 11 | 1.70 |
| 2.7. PROPICIAR UNA MAYOR BASE EN CURSOS ANTERIORES | 6 | 0.93 |
| 2.8. MAYOR COORDINACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO | 1 | 0.15 |
| 2.9. AYUDA ACADÉMICA EXTRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS ACADÉMICOS | 50 | 7.73 |
| 3.1. COMPENSIÓN-COLABORACIÓN Y FACILITACIÓN POR PARTE DE LOS PADRES | 2 | 0.31 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 18 | 2.78 |
| NO CLASIFICABLE | 0 | 0.00 |
| TOTAL | 647 | 100.00 |

La principal causa de fracaso es la falta de interés por parte de los alumnos que suspenden (47,03% de respuestas van en esta dirección), a la que sigue un inadecuado aprovechamiento de las clases (16,64%) y la falta de capacidad y de técnicas de estudio (10,97%).

Por lo que se refiere a las variables propias del sistema y del profesor, la causa principal de fracaso es la carencia de una preparación adecuada del profesor (8,58%) a la que sigue una escasa comprensión y mala interacción con los alumnos (5,17%). El impacto negativo de la familia y de las variables extraescolares se perciben como elementos poco relevantes (2,65%).

Por lo que se refiere a las medidas a adoptar, a la que se le concede mayor importancia es al **mantenimiento de un esfuerzo individual y continuado por parte de los alumnos** (29,52%), aunque no se especifica el modo de lograrlo (nosotros sugeriríamos que se debería incrementar la motivación y generar un sistema de incentivos en el que se percibiese con mayor claridad la relación esfuerzo-calificación escolar-puesto de trabajo). A esta primera medida se añade la segunda en importancia dentro de este apartado: un mejor aprovechamiento de las clases por parte de los alumnos.

El segundo bloque de "soluciones" se encuentra bastante disperso y cubre la categoría de profesor y sistema educativo. La subcategoría más frecuente es la de incrementar la **capacidad didáctico-docente del profesor** (20,71%), a la que sigue, a distancia, cambios en el sistema de evaluación (9,89%) sin mayores especificaciones, ayudas de estudio (clases extra, horas de estudio con ayuda) con un 7,73% y, con un 6%, promover la motivación del alumnado y la petición de un trato más cordial, comprensivo y humanitario al alumno que ha suspendido. Finalmente, tampoco en cuanto a medidas sugeridas aparece la familia como un punto a tomar en consideración (solamente reconocen su importancia el 0,32% de las respuestas).

Parece, en líneas generales, que se trata de **un problema de alumnos**, con la sugerencia de **generar un sistema de incremento motivacional y de incentivos para los alumnos; alumnos, por otra parte, que parecen quejarse del trato personal que reciben por parte de un sector del profesorado**. Ni las amistades, ni la familia desempeñan para los alumnos un papel relevante en la gestación de los suspensos.

7.4. Cómo perciben los centros los alumnos de BUP-COU

Al igual que se ha hecho con los alumnos de formación profesional, los alumnos de bachillerato unificado polivalente y los del curso de orientación universitaria han cumplimentado el cuestionario P-2 sobre percepción de los centros educativos. El esquema a seguir en este epígrafe corre paralelo al utilizado hasta el momento en el caso de los alumnos.

7.4.1. Dimensionalización

La rotación varimax sobre componentes principales ha dado una solución de tres factores que explica un 26,67% de la varianza total. Al igual que ocurría en el caso de los alumnos de FP, la solución factorial indica que existen **más de dos terceras partes de varianza que no se encuentran explicadas por esta solución** y que representan, por tanto, varianza aleatoria, no pautada con claridad. Alternativamente, cabe pensar que las nueve variables elegidas como representativas de la percepción de centros educativos recogen una enorme variabilidad y que, solamente tres factores son pocos para dar cumplida cuenta de esta variación observada. Los datos se encuentran en el cuadro número 7.31.

De los tres factores aislados, el primero de ellos resulta el más potente, con un 70,34% de la varianza rotada por esta solución. Siete de las nueve variables saturan en este factor con pesos iguales o superiores a 0,30, con lo cual podría afirmarse que se trata de un elemento clave en la conceptualización que hacen los alumnos de su centro escolar. Y, por otra parte, indicaría que esta percepción, en lo que tiene de común para todos los alumnos, resulta monofactorial en gran medida. Las variables con mayor carga definitoria son la de la disponibilidad del profesor (0,76) y un buen sistema de evaluación (0,57). Tutorías, dirección y programación se perciben de manera uniforme y unidas funcionalmente y, siguen, finalmente, las condiciones materiales del centro y el papel activo de la Asociación de Padres de Alumnos.

CUADRO NUMERO 7.31.- ANALISIS FACTORIAL (ROTACION VARIMAX) SOBRE LAS AREAS LOGICAS Y LOS FACTORES EMPIRICOS DEL CUESTIONARIO "P-2" DE ALUMNOS DE BUP-COU. (N = 626)

| VARIABLES | FACTORES | | | h ² |
|-----------------------------|----------|-------|-------|----------------|
| | I | II | III | |
| CONDICIONES MATERIALES | .30 | .20 | .06 | .14 |
| MARCO SOCIAL | .34 | .11 | -.00 | .13 |
| PROGRAMACION | .40 | .01 | .25 | .22 |
| EVALUACION | .57 | -.05 | .06 | .33 |
| MATERIAL DIDACTICO | -.01 | .07 | .50 | .26 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | .47 | .09 | .00 | .23 |
| PERCEPCION DE DIRECCION | .41 | .06 | -.03 | .18 |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | .76 | .15 | -.05 | .61 |
| DESINTERES | -.07 | -.53 | -.06 | .29 |
| VALOR PROPIO | 1.66 | 0.37 | 0.33 | 2.36 |
| § DE VARIANZA ROTADA | 70.34 | 15.69 | 13.98 | |

NOTA: Se ha omitido el cero y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

El segundo factor está definido por una única variable: se trata de un factor motivacional de interés y disciplina por parte de los alumnos (saturación de -0,53 con desinterés).

El tercer factor está definido, asimismo, por una sola variable importante: material didáctico (0,50), con un peso marginal de la buena programación (0,25).

En definitiva: la percepción común que poseen los alumnos de BUP-COU de sus centros escolares se reduce a tres dimensiones: una muy importante en la que entran los factores positivos y personales de los profesores (disponibilidad para los alumnos, dirección, tutorías y sistema de evaluación) o elementos psicosociales del centro y aspectos didácticos del mismo; el otro aspecto que entra a formar parte de este factor posee un peso definitorio mucho menor y se refiere a las cualidades físicas y de limpieza del centro junto al papel regulador positivo que puede desempeñar la Asociación de Padres. La segunda dimensión se define como indisciplina y desinterés de los alumnos y la tercera por el material didáctico.

Esta opción factorial aparece notablemente distinta a la de los alumnos de formación profesional y, desde luego, a la de los de EGB y profesores. Ello sugiere la existencia de posibles conflictos entre alumnado y profesorado si se fomenta la participación de aquéllos en la gobernación de los centros, por cuanto que suponen un modelo acerca de la dinámica de los centros escolares bastante distinta. Hay que decir también que, acerca del peso relativo que poseen los alumnos de BUP (N = 393) y de COU (N = 131) dentro de esta solución factorial que hemos presentado, son los últimos, pese a su menor número, los que han ejercido una influencia mayor, lo que indicaría que éstos son los que poseen un acuerdo mayor por lo que se refiere a dimensiones a distinguir en el funcionamiento de un centro escolar.

7.4.2. Percepción del centro y fracaso escolar

El cuadro número 7.32 presenta los coeficientes de correlación Pearson entre las variables aisladas de percepción de los centros escolares y rendimiento, siguiendo la misma lógica y señalando los mismos *caveats* que han sido enunciados en los dos grupos de alumnos anteriormente comentados. Se presentan, por separado, las correlaciones para BUP y para COU.

Aparece un fenómeno similar al que ocurría en el caso de los alumnos de formación profesional: los coeficientes de correlación, aunque no muy altos, como cabría esperar, son mayores en el caso de los alumnos de cursos superiores (COU en este caso). Asimismo aparecen cambios en el sentido de los coeficientes (signos de las correlaciones) al comparar BUP con COU.

En BUP y COU, la **disponibilidad del profesor** posee un claro efecto favorecedor del rendimiento en ambos casos, como la programación, tutorías y

dirección del centro. Parece que, a mayor aceptación-comprensión del funcionamiento de los centros escolares a nivel del papel que desempeñan los cargos directivos que poseen relación directa con los alumnos, mejor rendimiento por parte de estos alumnos. De menor entidad, aunque asimismo favorecedora, es la variable de condiciones físicas positivas del centro (estado físico del edificio, limpieza).

CUADRO NUMERO 7.32.- RELACIONES DE LAS VARIABLES DE PERCEPCION DE CENTROS CON RENDIMIENTO PARA ALUMNOS DE BUP-COU.

| VARIABLE | BUP | | COU | |
|-----------------------------|-----|------|-----|------|
| | n | r | n | r |
| DISPONIBILIDAD DEL PROFESOR | 525 | .10 | 131 | .13 |
| DESINTERES | 525 | -.04 | 131 | .19 |
| CONDICIONES MATERIALES | 524 | .04 | 131 | .02 |
| MARCO SOCIAL | 523 | .08 | 131 | -.06 |
| PROGRAMACION | 519 | .01 | 131 | .08 |
| EVALUACION | 520 | .10 | 129 | .26 |
| MATERIAL DIDACTICO | 511 | -.01 | 130 | .03 |
| PERCEPCION DE TUTORIAS | 522 | .09 | 131 | .10 |
| PERCEPCION DE DIRECCION | 521 | .06 | 131 | -.00 |

NOTA: n = numero de alumnos; r = correlación. Se ha omitido, en todos los casos, el cero; y la coma decimal se ha sustituido por un punto.

En COU la variable de mayor entidad (y favorecedora) a la hora de la predicción del rendimiento escolar de los alumnos es la percepción, por parte de éstos, de la existencia de un buen sistema de evaluación (0,26), seguido de la existencia de un desinterés y cierto nivel de indisciplina en las aulas (0,19) y, tal y como se decía más arriba, la buena disponibilidad del profesor.

En el cuadro número 7.33 se presentan las diferencias bivariadas significativas estadísticamente entre éxito escolar y variables de percepción de centros.

Dos son las variables que ofrecen diferencias significativas, distintas para BUP y para COU: en el primer caso, el alumno que tiene éxito escolar percibe las tutorías de manera más favorable que aquél que fracasa. En COU, es el sistema de evaluación quien desempeña un papel claramente diferenciador entre alumnos que repiten curso y los que no repiten: los que no repiten perciben el sistema de evaluación de manera más positiva. Asimismo, debemos reparar en el hecho de

que los indicadores de dispersión son excesivamente altos para el valor de las medias alcanzadas por ambos grupos de alumnos, por lo que vale aquí lo expresado más arriba al respecto.

CUADRO NUMERO 7.33.- DIFERENCIAS BIVARIADAS SIGNIFICATIVAS ENTRE REPETIDORES Y NO REPETIDORES EN LA PERCEPCION DE CENTROS PARA ALUMNOS DE BUP-COU.

| VARIABLE | NO REPETIDORES | | | REPETIDORES | | | t |
|-----------------------------------|----------------|-----------|------|-------------|-----------|------|---------|
| | n | \bar{x} | DT | n | \bar{x} | DT | |
| BUP: PERCEPCION DE TUTORIAS | 308 | 3.35 | 1.37 | 81 | 2.99 | 1.35 | 2.11* |
| COU: EVALUACION | 103 | 1.80 | 1.13 | 26 | 1.00 | 0.80 | 4.14*** |

NOTA: n = número de alumnos; \bar{x} = media; DT = desviación típica; t = t de Student; (*) = p < .05; (***) = p < .001

7.4.3. Atribución de causas de fracaso escolar por parte de los alumnos y modos de solución propuestos

Por lo que se refiere a las dos cuestiones abiertas sobre las causas percibidas del fracaso, por un lado y, por otro, las propuestas de solución, nos encontramos con tendencias generales similares a las observadas hasta el momento en los otros grupos de alumnos. Los resultados en frecuencias absolutas y porcentajes de respuestas se encuentran recogidos en los cuadros número 7.34 y 7.35 que pasamos a comentar.

En BUP-COU es donde se encuentra el mayor volumen de respuestas, tanto a nivel absoluto como relativo. En el caso de atribuciones de fracaso se han alcanzado 2,01 respuestas por sujeto y 1,65 por lo que se refiere a las soluciones propuestas.

La causa-razón general más importante acerca del fracaso escolar, por parte de los alumnos, se encuentra en los alumnos mismos, con un 70,18% de respuestas dentro de esta gran categoría. Dentro de ella, además, la falta de motivación y/o de esfuerzo continuado se presenta como la razón primordial, tal y como es percibida por los alumnos, del fracaso escolar, con un 41,36% de respuestas en este sentido. Se trata de un resultado repetido en ocasiones anteriores y, en la

CUADRO NUMERO 7.34.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR..." EN ALUMNOS DE BUP-COU. (N=553)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. FALTA DE MOTIVACION Y DE ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 459 | 41.36 |
| 1.2. FALTA DE CAPACIDAD Y DE TECNICAS DE ESTUDIO | 156 | 14.05 |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 148 | 13.33 |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 16 | 1.44 |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 131 | 11.81 |
| 2.2. Poca comprension del profesor y mala interaccion con los alumnos | 62 | 5.59 |
| 2.3. SISTEMA DE EVALUACION NEGATIVO PARA EL ALUMNO | 24 | 2.16 |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 42 | 3.78 |
| 2.5. FALTA DE BASE DE CURSOS ANTERIORES | 16 | 1.44 |
| 2.6. FALTA DE DISCIPLINA | 2 | 0.18 |
| 3.1. PROBLEMAS EXTRA-ESCOLARES | 44 | 3.96 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 10 | 0.90 |
| NO CLASIFICABLE | 0 | 0.00 |
| TOTAL | 1110 | 100.00 |

CUADRO NUMERO 7.35.- FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE FRECUENCIAS DE LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "LA MANERA DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS DE LOS ALUMNOS SERIA..." EN ALUMNOS DE BUP-COU. (N = 553)

| CATEGORIA | FRECUENCIA | % |
|--|------------|--------|
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 95 | 10.40 |
| 1.2. BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE | 9 | 0.99 |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 202 | 22.12 |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 194 | 21.25 |
| 2.2. NECESIDAD DE AUTORIDAD DEL PROFESOR Y DE MAYOR CONTROL SOBRE LOS ALUMNOS | 14 | 1.53 |
| 2.3. CORDIALIDAD Y COMPENSIÓN EN LO PERSONAL Y TRATO "HUMANITARIO" AL SUSPENDIDO | 94 | 10.29 |
| 2.4. PROMOVER MOTIVACION Y DESPERTAR SENTIDO DEL ESTUDIO EN EL ALUMNADO | 53 | 5.80 |
| 2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACION | 87 | 9.53 |
| 2.6. ELIMINAR SOBRECARGA Y PROMOVER MAS HORAS PARA ESTUDIAR | 45 | 4.93 |
| 2.7. PROPICIAR UNA MAYOR BASE EN CURSOS ANTERIORES | 9 | 0.99 |
| 2.8. MAYOR COORDINACION DEL SISTEMA EDUCATIVO | 5 | 0.55 |
| 2.9. AYUDA ACADEMICA EXTRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS ACADEMICOS | 72 | 7.89 |
| 3.1. COMPENSIÓN-COLABORACION Y FACILITACION POR PARTE DE LOS PADRES | 6 | 0.66 |
| NO SABE/NO CONTESTA | 28 | 3.07 |
| NO CLASIFICABLE | 0 | 0.00 |
| TOTAL | 913 | 100.00 |

medida en que se trata de un factor tradicionalmente entendido como fuerza de voluntad o de carácter, nos encontraríamos con que los alumnos de todos los niveles (y de manera más acentuada a medida que se eleva el nivel educativo) se quejarían, precisamente, de uno de los **objetivos más repetidos en el caso de la formación humana en su versión más tradicional: la formación del carácter** y que, en sus versiones más contemporáneas se traduciría por generación de autocontrol personal a nivel no tanto decisional como prolongado. Curiosamente se trata de una variable de personalidad (la más antigua de las aisladas, ya a comienzos de este siglo por Webb en Inglaterra, a nivel de cuestionario, el factor "w") y cuyo negativo se viene entendiendo, desde entonces, como ansiedad, inestabilidad emocional y/o neuroticismo. A esta ansiedad, tradicionalmente entendida, el autocontrol personal prolongado añade elementos motivacionales y de resistencia al dolor, a la frustración y establecimiento de metas y objetivos operativos a alcanzar.

Después de este apartado tan importante, se encuentran, ya a distancia, la falta de capacidad general y específica (capacidades intelectuales y hábitos de estudio) con un 14,05% y un inadecuado aprovechamiento de las clases con un 13,33%.

Las causas percibidas atribuidas al profesor y al sistema cubren el 24,96% del total. De entre ellas, casi la mitad (11,81) se refieren a la deficiente preparación docente del profesor. Como ocurría en el caso de la formación profesional, el papel de la familia y de los problemas extraescolares es muy escaso, casi el 4% (exactamente el 3,96%).

Aquel factor motivacional de esfuerzo continuado ve reducida su importancia a la mitad, a la hora de la propuesta de soluciones (22,12% de maneras de intervenir para buscar la solución), que es, de entre todas las ofertas, la de mayor peso en el caso de intervenciones a nivel de alumnado. Sin embargo, el peso se ha desplazado claramente del alumno al sistema y al profesor: la capacidad docente del profesor desempeña, de entre todas las propuestas, el papel central con un 21,25% (repárese que, aunando esta preparación del docente con el fomento del esfuerzo individual del alumnado, en opinión de los encuestados, se disminuiría la tasa de fracaso casi a la mitad).

También aquí resulta importante un trato más "humanitario" hacia el alumno que suspende (10,29), lo que no acabamos de saber es si esto significa que los profesores hacen mofa de los no aprobados o, por el contrario, si lo que piden los alumnos es que no se suspenda "si hay razones humanitarias de fuerza mayor". En todo caso, probablemente este punto, por sí solo, merecería un estudio de mayor profundidad.

Proponen, asimismo, un cambio en el sistema de evaluación, en el sentido de hacerlo más flexible (9,53%) y una ayuda específica para los no aprobados (7,89%).

Tampoco en este caso de las soluciones, creen los alumnos que la familia puede desempeñar un papel decisivo, atribuyéndole un 0,66% de valor dentro del total.

En definitiva, un 62,76%, casi dos terceras partes, de razones aducidas se refieren a modificaciones dentro del sistema y, de entre ellas, la potenciación en la preparación docente del profesor desempeña el papel más importante.

7.5. Unas cuestiones comparativas de los alumnos: tipo de jornada, nivel educativo y tipo de centro

Hasta ahora se han presentado los resultados para cada nivel educacional de los alumnos, sin que, por la metodología expositiva, haya podido decirse nada acerca de las comparaciones cuantitativas de la percepción que poseen los alumnos y de sus opiniones. En este apartado presentaremos los resultados generales referidos a tal comparación, con el fin de ofrecer, si las hay, las tendencias generales detectadas a nivel descriptivo.

La primera cuestión se refiere a los factores tanto racionales como empíricos, que forman el cuestionario de percepción de centros. En el largo cuadro número 7.36 se encuentran los resultados diferenciales bivariados para cada uno de los factores y en relación a todos los cursos-niveles educacionales que han cumplimentado esta prueba. Este cuadro se ha construido de la forma siguiente: el nombre del factor a comparar, el número de alumnos que han respondido a la cuestión o cuestiones relacionadas con el factor, la media de la puntuación a nivel grupal y el valor de la desviación típica. Con el fin de no cansar al lector con un volumen numérico excesivo (lo que es posible que, a este nivel de lectura del trabajo considere que el exceso se ha colmado), se ha escrito, en forma de número de asteriscos, el nivel de confianza mínimo (5 y 1 por 100 y 1 por 1000) al cual puede decirse que existe diferencia real entre las opiniones expresadas por el grupo en forma de matriz de comparaciones.

Recordamos que en el caso de quinto curso de EGB, existen datos referidos a los dos factores empíricos de disponibilidad del profesor y desinterés e indisciplina de los alumnos, pero no en el resto de factores.

El primer resultado general para todos los factores es que las puntuaciones van disminuyendo a medida que se incrementa el nivel educacional, así las puntuaciones en quinto son superiores a las de octavo de EGB, las de FP-I, son superiores a las de FP-II y así sucesivamente. Este resultado puede ser interpretado a partir de dos argumentaciones distintas: o bien, en primer lugar, los alumnos se vuelven progresivamente más críticos con el centro y sus profesores a medida que van poseyendo mayor información o, alternativamente, en segundo lugar, van adquiriendo un mayor sentido de realidad y las percepciones se van ajustando progresivamente al contexto educativo que les rodea.

CUADRO NUMERO 7.36.- DIFERENCIAS EN PERCEPCION DE CENTROS PARA TODOS LOS ALUMNOS

| DISPONIBILIDAD | n | \bar{x} | DT | 8° | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|----------------|-----|-----------|------|-----|------|-------|-----|-----|
| 5° | 504 | 15.71 | 3.48 | *** | *** | *** | *** | *** |
| 8° | 501 | 13.98 | 3.69 | | *** | *** | *** | *** |
| FP-I | 357 | 12.73 | 4.21 | | | *** | *** | *** |
| FP-II | 155 | 11.25 | 4.42 | | | | --- | *** |
| BUP | 538 | 11.51 | 3.91 | | | | | *** |
| COU | 137 | 9.61 | 3.56 | | | | | |

| DESINTERES | n | \bar{x} | DT | 8° | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|------------|-----|-----------|------|-----|------|-------|-----|-----|
| 5° | 504 | 5.49 | 2.12 | --- | *** | *** | *** | *** |
| 8° | 500 | 5.53 | 1.95 | | *** | *** | *** | *** |
| FP-I | 357 | 4.85 | 2.20 | | | *** | --- | *** |
| FP-II | 155 | 3.41 | 2.11 | | | | *** | * |
| BUP | 538 | 4.84 | 2.10 | | | | | *** |
| COU | 137 | 3.99 | 2.20 | | | | | |

| CONDICIONES MATERIALES | n | \bar{x} | DT | 8° | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|------------------------|-----|-----------|------|----|------|-------|-----|-----|
| 8° | 487 | 9.96 | 3.02 | | *** | *** | --- | ** |
| FP-I | 349 | 8.99 | 3.06 | | | *** | *** | -- |
| FP-II | 153 | 7.76 | 2.74 | | | | *** | *** |
| BUP | 537 | 9.74 | 2.57 | | | | | * |
| COU | 136 | 9.21 | 2.46 | | | | | |

| MARCO SOCIAL | n | \bar{x} | DT | 8° | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|--------------|-----|-----------|------|-----|------|-------|-----|-----|
| 8° | 493 | 2.89 | 1.07 | *** | *** | --- | *** | |
| FP-I | 350 | 2.60 | 1.23 | | | * | ** | --- |
| FP-II | 153 | 2.35 | 1.08 | | | | *** | --- |
| BUP | 536 | 2.81 | 0.92 | | | | | *** |
| COU | 137 | 2.42 | 0.90 | | | | | |

| PROGRAMACION | n | \bar{x} | DT | 8° | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|--------------|-----|-----------|------|-----|------|-------|-----|-----|
| 8° | 492 | 2.17 | 0.98 | --- | --- | | * | *** |
| FP-I | 353 | 2.18 | 0.93 | | | --- | * | *** |
| FP-II | 153 | 2.03 | 0.99 | | | | --- | --- |
| BUP | 530 | 2.03 | 1.00 | | | | | * |
| COU | 136 | 1.84 | 0.94 | | | | | |

(CONTINUACION CUADRO NUMERO 7.36)

| EVALUACION | n | \bar{x} | DT | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|------------|-----|-----------|------|------|-------|-----|-----|
| 8º | 495 | 2.87 | 0.98 | *** | *** | *** | *** |
| FP-I | 352 | 2.47 | 1.17 | | *** | --- | *** |
| FP-II | 153 | 1.71 | 1.18 | | | *** | --- |
| BUP | 531 | 2.51 | 1.14 | | | | *** |
| COU | 135 | 1.63 | 1.14 | | | | |

| MATERIAL DIDACTICO | n | \bar{x} | DT | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|--------------------|-----|-----------|------|------|-------|-----|-----|
| 8º | 471 | 0.80 | 0.56 | *** | *** | *** | ** |
| FP-I | 341 | 1.01 | 0.62 | | *** | --- | ** |
| FP-II | 149 | 1.37 | 0.56 | | | *** | ** |
| BUP | 523 | 0.98 | 0.45 | | | | *** |
| COU | 136 | 1.18 | 0.49 | | | | |

| PERCEPCION DE TUTORIAS | n | \bar{x} | DT | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|------------------------|-----|-----------|------|------|-------|-----|-----|
| 8º | 495 | 3.63 | 1.35 | --- | *** | *** | *** |
| FP-I | 351 | 3.50 | 1.38 | | * | *** | *** |
| FP-II | 153 | 3.16 | 1.36 | | | --- | --- |
| BUP | 535 | 3.16 | 1.38 | | | | --- |
| COU | 137 | 2.95 | 1.42 | | | | |

| PERCEPCION DE DIRECCION | n | \bar{x} | DT | FP-I | FP-II | BUP | COU |
|-------------------------|-----|-----------|------|------|-------|-----|-----|
| 8º | 494 | 2.93 | 1.16 | --- | *** | * | --- |
| FP-I | 351 | 2.88 | 1.20 | | ** | --- | --- |
| FP-II | 150 | 2.49 | 1.32 | | | ** | * |
| BUP | 534 | 2.77 | 1.13 | | | | --- |
| COU | 137 | 2.80 | 1.14 | | | | |

NOTA: n = número de alumnos; \bar{x} = media; DT = desviación típica; (*) = $p < .05$; (**) = $p < .01$; (***) = $p < .001$.

Por lo que se refiere a la **disponibilidad del profesor**, prácticamente todas las diferencias son altamente significativas, lo que quiere decir que los alumnos detectan una menor dedicación y accesibilidad del profesor cuanto más edad tienen, mayor nivel educativo poseen.

Un resultado similar ofrecen los resultados correspondientes a condiciones materiales del centro y sistema de evaluación y utilización del material didáctico.

El marco social de la participación de padres y la percepción de las tutorías se encuentra en un segundo nivel en cuanto a volumen de diferenciaciones, y las diferencias se detectan, fundamentalmente en EGB frente a las enseñanzas medias y entre los cursos-niveles de enseñanzas medias entre sí.

En un tercer nivel se sitúan las diferencias respecto a programación y a la percepción de la dirección: las diferencias, en estos casos, tienden a restringirse a los niveles educacionales e incluso, a las enseñanzas medias entre sí.

En suma: estos resultados apuntan a una diferenciación sistemática y devaluación en la percepción positiva del funcionamiento del centro a medida que se va aumentando de nivel educacional, lo que implicaría la necesidad porque en estos niveles superiores, se diese un mayor contacto y/o mejor transmisión de la información acerca de la dinámica de los centros en FP y BUP. No parece existir una buena comunicación entre dirección, régimen de tutorías y alumnado en los niveles de enseñanzas medias.

Desde aquí sugerimos la necesidad porque se modifique la dinámica de transmisión de información y el tipo de participación que los alumnos poseen dentro de los centros de enseñanzas medias, puesto que, por los resultados que comentamos más arriba respecto a la atribución de fracaso, los alumnos inculpan al sistema y al profesorado de la existencia del acrecentado volumen de fracaso escolar. Una explicitación de la normativa legal, dinámica de funcionamiento y criterios de evaluación y programación de las materias posiblemente ayudaría a paliar el estado de esta cuestión, transformando la gran disparidad entre profesorado y alumnado, que posiblemente se convierta en más de una ocasión en un enfrentamiento, en una cercanía y sentimiento de tarea compartida: la formación del alumnado.

* * * * *

Una segunda cuestión que consideramos de interés se refiere a las atribuciones que da el alumnado acerca del fracaso escolar y las soluciones que proponen para su aminoramiento. Puesto que se han aplicado los mismos tipos de análisis sobre el mismo sistema de categorización de respuestas, es posible la realización de comparaciones entre las que han dado distintos tipos de alumnos agrupados de maneras diversas. El cuadro número 7.37 ofrece una información bastante rica acerca de las comparaciones (diferencias en porcentajes) entre distintos grupos de alumnos.

Por lo que se refiere a niveles educacionales, el cuadro 7.37 (A) presenta las diferencias significativas entre los alumnos de EGB y los de BUP: el alumnado de EGB atribuye las causas del fracaso significativamente más que el de BUP a

una falta de esfuerzo y motivación por parte del alumnado, insiste menos en la capacidad y técnicas de estudio, defiende más que los de bachillerato que los alumnos tienden a perder tiempo en clase y que en el aula se portan mal. Por otro lado, los alumnos de BUP se presentan, frente a los de EGB como más críticos con el sistema y la preparación docente del profesorado, el profesorado es menos comprensivo con los alumnos, creen que deben trabajar demasiado después de la jornada escolar en los centros, reconocen una falta de conocimiento y de base de cursos anteriores y defienden que tienen más problemas de índole extraescolar que perturban el rendimiento, aunque estas perturbaciones, tal y como vimos más arriba, no tenían un peso muy grande en la determinación del fracaso.

Excepto en la falta de motivación y la falta de técnicas de estudio, el resto de diferencias que hemos comentado se presentan, asimismo, en las comparaciones entre EGB y FP, y las diferencias van en el mismo sentido, tal y como puede verse en el cuadro 7.37 (B).

Entre los dos grupos de alumnos de enseñanzas medias (FP frente a BUP), las diferencias son mucho menos numerosas y, asimismo, menos intensas: el alumno de bachillerato atribuye el fracaso significativamente menos que el de FP a la falta de motivación del alumnado, así como a un deficiente aprovechamiento de las clases; por el contrario concede más importancia a la carencia de preparación docente del profesor que el alumno de FP (cfr. cuadro 7.37 (C)).

En 7.37 (D) se presentan las diferencias significativas entre alumnos de centros públicos frente a centros privados. Mientras los alumnos de centros privados aducen de manera significativa un defecto en la motivación por el estudio y en un inadecuado aprovechamiento de las clases, los alumnos de los centros públicos presentan unas atribuciones significativamente mayores a la falta de capacidad y a técnicas de estudio. Además, los alumnos de los centros públicos aducen, en bloque, mayor deficiencia en preparación docente de sus profesores, excesiva sobrecarga de tareas para el tiempo extraescolar y mayor volumen y carga de problemas extraescolares que los alumnos de los centros privados. Da la impresión de una mayor exculpación en los alumnos de los centros públicos que en los alumnos de los centros privados.

En 7.37 (E) se presentan los resultados modulados por la preferencia de los alumnos por una jornada continua o, por el contrario, por una jornada partida. Los alumnos que prefieren la jornada partida atribuyen el fracaso significativamente más a un deficiente aprovechamiento de las clases y a que en clase los alumnos se portan mal. Los alumnos que prefieren jornada continua, a su vez, defienden que posee un mayor peso en el fracaso escolar de los alumnos la deficiente preparación docente del profesor y un exceso de tareas escolares, lo que dificulta la dedicación de tiempo al estudio.

La última información que ofrece el cuadro número 7.37 (apartado F) se refiere a las diferencias significativas en la atribución del fracaso por parte de los

CUADRO NUMERO 7.37.- DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE PORCENTAJES (PRUEBA DE LAWSHE-BAKER) EN LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "LOS ALUMNOS SUSPENDEN POR..."

A) ENTRE ALUMNOS DE EGB Y ALUMNOS DE BUP/COU

| CATEGORIA | EGB (N=428) | | BUP (N=553) | | omega | t |
|--|-------------|-------|-------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.1. FALTA DE MOTIVACION Y DE ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 373 | 45.10 | 459 | 41.36 | 0.10 | 3.08** |
| 1.2. FALTA DE CAPACIDAD Y DE TECNICAS DE ESTUDIO | 73 | 8.83 | 156 | 14.05 | 0.11 | 3.39*** |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 225 | 27.20 | 148 | 13.33 | 0.22 | 6.77*** |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 54 | 6.53 | 16 | 1.44 | 0.20 | 6.16*** |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 39 | 4.72 | 132 | 11.81 | 0.19 | 5.85*** |
| 2.2. POCA COMPRESION DEL PROFESOR Y MALA INTERACCION CON LOS ALUMNOS | 6 | 0.73 | 62 | 5.59 | 0.29 | 8.93*** |
| 2.3. SISTEMA DE EVALUACION NEGATIVO PARA EL ALUMNO | 6 | 0.73 | 24 | 2.16 | 0.18 | 5.54*** |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 10 | 1.21 | 42 | 3.78 | 0.18 | 5.54*** |
| 2.5. FALTA DE BASE DE CURSOS ANTERIORES | 1 | 0.12 | 16 | 1.44 | 0.11 | 3.39*** |
| 3.1. PROBLEMAS EXTRA-ESCOLAR | 27 | 3.26 | 44 | 3.96 | 0.09 | 2.77** |
| NO SABE/NO CONTESTA | 11 | 1.33 | 10 | 0.90 | 0.09 | 2.77** |

NOTA: (**)= p < .01; (***)= p < .001.

B) ENTRE ALUMNOS DE EGB Y ALUMNOS DE FP

| CATEGORIA | EGB (N=428) | | FP (N=440) | | omega | t |
|--|-------------|-------|------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 225 | 27.20 | 132 | 16.64 | 0.20 | 5.69*** |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 54 | 6.53 | 6 | 0.76 | 0.31 | 8.82*** |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 39 | 4.72 | 68 | 8.58 | 0.20 | 5.69*** |
| 2.2. POCA COMPRESION DEL PROFESOR Y MALA INTERACCION CON LOS ALUMNOS | 6 | 0.73 | 41 | 5.17 | 0.29 | 8.25*** |
| 2.3. SISTEMA DE EVALUACION NEGATIVO PARA EL ALUMNO | 6 | 0.73 | 16 | 2.02 | 0.11 | 3.13** |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 10 | 1.21 | 30 | 3.78 | 0.20 | 5.69*** |
| 2.5. FALTA DE BASE DE CURSOS ANTERIORES | 1 | 0.12 | 8 | 1.01 | 0.11 | 3.13** |

NOTA: (**)= p < .01; (***)= p < .001

(CONTINUACION CUADRO NUMERO 7.37)

C) ENTRE ALUMNOS DE BUP/COU Y ALUMNOS DE FP

| CATEGORIA | BUP/COU (N=553) | | FP (N=440) | |
|--|-----------------|-------|------------|-------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % |
| 1.1. FALTA DE MOTIVACION Y DE ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 459 | 41.36 | 373 | 47.03 |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 148 | 13.33 | 132 | 16.64 |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 131 | 11.81 | 68 | 8.58 |

NOTA: (***) = p < .01

D) ENTRE ALUMNOS DE CENTROS PUBLICOS Y ALUMNOS DE CENTROS PRIVADOS

| CATEGORIA | PUBLICOS (N=1254) | | PRIVADOS (N=167) | |
|--|-------------------|-------|------------------|-------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % |
| 1.1. FALTA DE MOTIVACION Y DE ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 1046 | 43.44 | 159 | 49.38 |
| 1.2. FALTA DE CAPACIDAD Y DE TECNICAS DE ESTUDIO | 291 | 12.08 | 25 | 7.77 |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 434 | 18.02 | 71 | 22.05 |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 217 | 9.01 | 21 | 6.52 |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 75 | 3.12 | 7 | 2.17 |
| 3.1. PROBLEMAS EXTRA-ESCOLAR | 90 | 3.74 | 2 | 0.62 |

NOTA: (*) = p < .05; (***) = p < .001.

(CONTINUACION CUADRO NUMERO 7.37)

E) ENTRE ALUMNOS QUE PREFIEREN JORNADA CONTINUA Y ALUMNOS QUE PREFIEREN JORNADA PARTIDA

| CATEGORIA | CONTINUA (N=1231) | | PARTIDA (N=190) | | omega | t |
|--|-------------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 420 | 17.75 | 85 | 23.35 | 0.09 | 2.26* |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 60 | 2.54 | 16 | 4.40 | 0.10 | 2.51* |
| 2.1. DEFICIENTE PREPARACION Y CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 221 | 9.34 | 17 | 4.67 | 0.09 | 2.26* |
| 2.4. SOBRECARGA ESCOLAR, EXTRA-ESCOLAR Y FALTA DE TIEMPO PARA EL ESTUDIO | 78 | 3.30 | 4 | 1.10 | 0.09 | 2.26* |

NOTA: (*) = $p < .05$.

F) ENTRE ALUMNOS CON FRACASO ESCOLAR Y ALUMNOS SIN FRACASO ESCOLAR.

| CATEGORIA | CON FRACASO (N=233) | | SIN FRACASO (N=1170) | | omega | t |
|---|---------------------|-------|----------------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.3. INADECUADO APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 70 | 16.09 | 434 | 19.21 | 0.08 | 2.16* |
| 1.4. MAL COMPORTAMIENTO EN CLASE | 6 | 1.38 | 70 | 3.10 | 0.08 | 2.16* |
| 2.2. POCA COMPRENSION DEL PROFESOR Y MALA INTERACCION CON LOS ALUMNOS | 34 | 7.82 | 73 | 3.23 | 0.17 | 4.59*** |
| 3.1. PROBLEMAS EXTRA-ESCOLARES | 22 | 5.06 | 69 | 3.05 | 0.10 | 2.70** |

NOTA: (*) = $p < .05$; (**) = $p < .01$; (***) = $p < .001$.

alumnos que tienen fracaso escolar frente a los que no lo tienen. Los alumnos con éxito defienden que el fracaso es debido más a un aprovechamiento inadecuado de las clases y a un comportamiento inadecuado asimismo dentro del aula, mientras que los alumnos con fracaso escolar dan mayor peso a una poca comprensión del profesor para con los alumnos y a los problemas extraescolares que tienen.

Una información paralela a la que acabamos de presentar es la que ofrece el cuadro 7.38 en todos sus apartados. En este caso la cuestión planteada es la de ofertar alternativas que sirvan para paliar el fracaso.

Por lo que se refiere a las comparaciones entre niveles educacionales, se mantiene la tónica anteriormente mencionada entre EGB y las enseñanzas medias, con alguna especificación de interés. En primer lugar, los alumnos de EGB piden una mayor autoridad y disciplina por parte del profesor en el aula que los alumnos de BUP, junto a una mayor ayuda escolar para paliar los problemas de fracaso. Por su parte, los alumnos de BUP piden mayor comprensión hacia el alumno que fracasa, mayor base en los cursos anteriores y un cambio en el sistema de evaluación, junto a la eliminación de sobrecarga de tareas a realizar fuera del horario escolar (curiosamente, estos alumnos que tienen, desde el comienzo de sus estudios de bachillerato, jornada continua).

Las diferencias entre EGB y FP son menores en cuanto a categorías de diferenciación. Mientras el alumnado de EGB pide un mejor aprovechamiento de las clases, los alumnos de formación profesional piden cambios en el sistema de evaluación y en la preparación docente del profesor.

Los alumnos de BUP, frente a los de FP, piden más cordialidad y trato humanitario con el alumno que fracasa, a la vez que la eliminación de la sobrecarga de tareas escolares, mientras que son los de FP los que se quejan de un menor aprovechamiento de las clases y una mayor necesidad en incrementar el esfuerzo continuado por parte del alumnado.

Los alumnos que asisten a centros privados se diferencian de los alumnos que asisten a centros públicos, fundamentalmente, en el tipo de soluciones que proponen: los alumnos de los centros privados piden un mejor aprovechamiento de las clases y un esfuerzo mayor del alumno para que éste no suspenda, mientras que los alumnos de los centros públicos hacen más responsable al sistema y, consecuentemente, piden cambios en el sistema educacional; estos cambios se polarizan, frente a los alumnos de los centros privados, en una mayor cordialidad de trato con el alumno que suspende, una base mayor en los cursos anteriores y más ayuda extra de índole académica (clases de recuperación, clases extra).

En 7.38 (E) se presentan los resultados diferenciales en propuestas de solución por parte del alumnado que desea jornada continúa frente a los que son partidarios de la jornada partida. Mientras que los alumnos que prefieren la jornada partida creen que el fracaso se aminoraría en el caso de promover un mejor

CUADRO NUMERO 7.38.- DIFERENCIAS SIGNIFICATIVAS DE PORCENTAJES (PRUEBA DE LAWSHE-BAKER) EN LAS CATEGORIAS DEL CUESTIONARIO "P-2" (ALUMNOS) SOBRE LA PREGUNTA "EL MODO DE ELIMINAR LOS SUSPENSOS SERIA..."

A) ENTRE ALUMNOS DE EGB Y ALUMNOS DE BUP/COU

| CATEGORIA | EGB (N=428) | | BUP (N=553) | | t |
|---|-------------|-------|-------------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | |
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 145 | 20.86 | 95 | 10.40 | 5.62*** |
| 1.2. BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE | 23 | 3.31 | 9 | 0.99 | 2.81** |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 219 | 31.51 | 202 | 22.12 | 2.81** |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 63 | 9.06 | 194 | 21.25 | 5.90*** |
| 2.2. NECESIDAD DE AUTORIDAD DEL PROFESOR Y DE MAYOR CONTROL SOBRE LOS ALUMNOS | 24 | 3.45 | 14 | 1.53 | 2.81** |
| 2.3. CORDIALIDAD Y COMPRENSION EN LO PERSONAL Y TRATO "HUMANITARIO" AL SUSPENDIDO | 31 | 4.46 | 94 | 10.29 | 4.21*** |
| 2.4. PROMOVER MOTIVACION Y DESPERTAR SENTIDO DEL ESTUDIO EN EL ALUMNADO | 30 | 4.32 | 53 | 5.80 | 2.81** |
| 2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACION | 23 | 3.31 | 87 | 9.53 | 5.62*** |
| 2.6. ELIMINAR SOBRECARGA Y PROMOVER MAS HORAS PARA ESTUDIAR | 19 | 2.73 | 45 | 4.93 | 2.81** |
| 2.7. PROPICIAR UNA MAYOR BASE EN CURSOS ANTERIORES | 0 | 0.00 | 9 | 0.99 | 2.53* |
| 2.9. AYUDA ACADEMICA EXTRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS ACADEMICOS | 81 | 11.66 | 73 | 7.89 | 2.81** |

NOTA: (*) = $p < .05$; (**) = $p < .01$; (***) = $p < .001$.

B) ENTRE ALUMNOS DE EGB Y ALUMNOS DE FP

| CATEGORIA | EGB (N=428) | | FP (N=440) | | t |
|---|-------------|-------|------------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | |
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 145 | 20.86 | 80 | 12.36 | 3.66*** |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 63 | 9.06 | 134 | 20.71 | 3.84*** |
| 2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACION | 23 | 3.31 | 64 | 9.89 | 3.29*** |

NOTA: (***) = $p < .001$.

(CONTINUACION CUADRO 7.38)

C) ENTRE ALUMNOS DE BUP/COU Y ALUMNOS DE FP

| CATEGORIA | BUP (N=553) | | FP (N=440) | | omega | t |
|---|-------------|-------|------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 90 | 10.40 | 80 | 12.36 | 0.09 | 2.48* |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 202 | 22.12 | 189 | 29.21 | 0.10 | 2.57** |
| 2.3. CORDIALIDAD Y COMPRENSION EN LO PERSONAL Y TRATO "HUMANITARIO" AL SUSPENDIDO | 94 | 10.29 | 39 | 6.03 | 0.11 | 3.03** |
| 2.6. ELIMINAR SOBRECARGA Y PROMOVER MAS HORAS PARA ESTUDIAR | 45 | 4.93 | 11 | 1.70 | 0.19 | 5.23*** |

NOTA: (*) = $p < .05$; (**) = $p < .01$; (***) = $p < .001$.

D) ENTRE ALUMNOS DE CENTROS PUBLICOS Y ALUMNOS DE CENTROS PRIVADOS

| CATEGORIA | PUBLICO (N=1254) | | PRIVADO (N=167) | | omega | t |
|---|------------------|-------|-----------------|-------|-------|-------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 267 | 13.50 | 53 | 19.13 | 0.10 | 2.20* |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 519 | 26.24 | 91 | 32.85 | 0.10 | 2.20* |
| 2.3. CORDIALIDAD Y COMPRENSION EN LO PERSONAL Y TRATO "HUMANITARIO" AL SUSPENDIDO | 154 | 7.79 | 10 | 3.61 | 0.11 | 2.42* |
| 2.7. PROPICIAR UNA MAYOR BASE EN CURSOS ANTERIORES | 15 | 0.76 | 0 | 0.00 | 0.10 | 2.20* |
| 2.9. AYUDA ACADEMICA EXTRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS ACADEMICOS | 184 | 9.30 | 19 | 6.86 | 0.10 | 2.20* |
| NO SABE/NO CONTESTA | 62 | 3.13 | 4 | 1.44 | 0.10 | 2.20* |

NOTA: (*) = $p < .05$.

(CONTINUACION CUADRO 7.38)

E) ENTRE ALUMNOS QUE PREFIEREN JORNADA CONTINUA Y ALUMNOS QUE PREFIEREN JORNADA PARTIDA

| CATEGORIA | CONTINUA (N=1231) | | PARTIDA (N=190) | | omega | t |
|---|-------------------|-------|-----------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 258 | 13.23 | 62 | 20.33 | 0.10 | 2.30* |
| 1.2. BUEN COMPORTAMIENTO EN CLASE | 26 | 1.33 | 10 | 3.28 | 0.10 | 2.30* |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 361 | 18.51 | 30 | 9.83 | 0.19 | 4.36*** |
| 2.6. ELIMINAR SOBRECARGA Y PROMOVER MAS HORAS PARA ESTUDIAR | 68 | 3.49 | 7 | 2.30 | 0.10 | 2.30* |
| 2.9. AYUDA ACADEMICA EXTRA PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS ACADEMICOS | 167 | 8.56 | 36 | 11.80 | 0.09 | 2.07* |

NOTA: (*) = p < .05; (**) = p < .01; (***) = p < .001.

F) ENTRE ALUMNOS CON FRACASO ESCOLAR Y ALUMNOS SIN FRACASO ESCOLAR

| CATEGORIA | CON FRACASO (N=233) | | SIN FRACASO (N=1170) | | omega | t |
|---|---------------------|-------|----------------------|-------|-------|---------|
| | FRECUENCIA | % | FRECUENCIA | % | | |
| 1.1. APROVECHAMIENTO DE LAS CLASES | 35 | 10.03 | 279 | 14.89 | 0.09 | 2.18* |
| 1.3. ESFUERZO INDIVIDUAL Y CONTINUADO | 86 | 24.64 | 514 | 27.43 | 0.12 | 2.91** |
| 2.1. CAPACIDAD DIDACTICO-DOCENTE DEL PROFESOR | 56 | 16.05 | 330 | 17.61 | 0.09 | 2.18* |
| 2.5. CAMBIOS EN EL SISTEMA DE EVALUACION | 45 | 12.89 | 128 | 6.83 | 0.20 | 4.85*** |

NOTA: (*) = p < .05; (**) = p < .01; (***) = p < .001.

aprovechamiento de las clases, un mejor comportamiento de los alumnos dentro del aula y una mayor ayuda académica para los alumnos que fracasan, los alumnos que prefieren la jornada continua propugnan una mejor preparación didáctica del profesor y **una disminución en las tareas propuestas para realizar fuera del centro escolar!** (sic).

En el cuadro 7.38 (F) se presentan las diferencias significativas entre soluciones propuestas por los alumnos que tienen fracaso frente a los que no lo tienen. Mientras que los alumnos **con fracaso defienden significativamente más la necesidad de realizar cambios en el sistema de evaluación**, los alumnos sin fracaso creen que el problema se disminuiría si se aprovechara más el tiempo en las clases, se llevara a cabo un mayor esfuerzo continuado y el profesor tuviera mayor preparación docente.

* * * * *

El último bloque informativo de este apartado se refiere a la diferencia que existe entre la elección del tipo de jornada para los alumnos de distinto nivel educacional. Hay que tener presente que, en las enseñanzas medias, resulta usual la jornada continua, mientras que en EGB, lo usual es la jornada partida. El cuadro número 7.39 presenta los resultados significativos encontrados entre niveles educacionales y tipo de jornada elegida por los alumnos, teniendo en cuenta la siguiente consideración.

Se ha "cuantificado" el tipo de jornada dando un valor de "0" a la jornada partida y "1" a la jornada continua. En buena lógica de análisis se trata de una escala nominal y, por lo mismo, el modo de analizar ortodoxamente los datos encontrados es el de calcular una **chi cuadrado** entre los porcentajes de elección de cada alternativa. Ocurre, sin embargo, que para el número de sujetos que estamos manejando en nuestro estudio, las diferencias encontradas cuando se sigue este procedimiento y cuando se sigue otro, "heterodoxo" (en el que supone una escala de intensidad y, por lo mismo, cálculo de la "t" de Student para las diferencias entre grupos), son diferencias negligibles. Esta es la razón por la cual las matrices de diferencias entre grupos de comparación se han hecho en función del valor de "t" y de su correspondiente nivel de significación. Este tipo de cuantificación, por su parte, permite apreciar la tendencia mayor o menor a elegir mayoritariamente uno u otro tipo de jornada (se elige porcentualmente más la jornada continua, valor de 1, cuanto más cercano a 1 es el valor de la media).

El cuadro número 7.39 presenta, en tres apartados, los resultados alcanzados con este procedimiento de análisis.

Por lo que se refiere a EGB (nivel educativo que posee la jornada partida), cuanto más elevado es el curso (octavo frente a quinto), mayor elección de jornada única. La diferencia es significativa con un error menor al 1 por 1000.

CUADRO NUMERO 7.39.- DIFERENCIAS EN LA OPINION DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA JORNADA LABORAL-EDUCATIVA DE LOS CENTROS.

| ALUMNOS | n | \bar{x} | DT | 8° | FP | BUP-COU |
|-----------|-----|-----------|------|-----|-----|---------|
| 5° | 482 | 0.45 | 0.50 | *** | *** | *** |
| 8° | 498 | 0.73 | 0.45 | | *** | *** |
| FP | 503 | 0.94 | 0.24 | | | ** |
| BUP Y COU | 667 | 0.89 | 0.31 | | | |

| ALUMNOS | n | \bar{x} | DT | 5° CON RET. | 8° CON RET. | FP REPET. | BUP-COU REPET. |
|------------------------|-----|-----------|------|----------------|----------------|--------------|-------------------|
| 5° SIN RETRASO | 391 | 0.43 | 0.50 | ---- | | | |
| 5° CON RETRASO | 88 | 0.51 | 0.50 | | | | |
| 8° SIN RETRASO | 399 | 0.74 | 0.44 | | ---- | | |
| 8° CON RETRASO | 98 | 0.68 | 0.47 | | | | |
| FP NO REPETIDORES | 401 | 0.96 | 0.21 | | | ---- | |
| FP REPETIDORES | 71 | 0.90 | 0.30 | | | | |
| BUP-COU NO REPETIDORES | 513 | 0.90 | 0.30 | | | | ---- |
| BUP-COU REPETIDORES | 135 | 0.87 | 0.34 | | | | |

| ALUMNOS | n | \bar{x} | DT | 5° PRIVADO | 8° PRIVADO | FP PRIVADO | BUP-COU PRIVADO |
|-----------------|-----|-----------|------|---------------|---------------|---------------|--------------------|
| 5° PUBLICO | 402 | 0.43 | 0.50 | * | | | |
| 5° PRIVADO | 60 | 0.57 | 0.50 | | | | |
| 8° PUBLICO | 404 | 0.74 | 0.44 | | ---- | | |
| 8° PRIVADO | 74 | 0.70 | 0.46 | | | | |
| FP PUBLICO | 447 | 0.95 | 0.22 | | | * | |
| FP PRIVADO | 56 | 0.82 | 0.39 | | | | |
| BUP-COU PUBLICO | 624 | 0.90 | 0.30 | | | | ---- |
| BUP-COU PRIVADO | 24 | 0.79 | 0.41 | | | | |

NOTA: n = número de alumnos; \bar{x} = media; DT = desviación típica; (*) = p < .05
 (**) = p < .01; (***) = p < .001.

Los resultados indican que FP y BUP, los dos tipos de enseñanza media que poseen, mayoritariamente, jornada continua, siguen defendiendo esta jornada, si bien no hay unanimidad por parte de los alumnos y, de entre ellos, son los alumnos de FP los que desean con mayor frecuencia la jornada continua. Las diferencias entre la elección de estos alumnos y cada uno de los otros grupos es estadísticamente significativa a favor de la jornada continua.

En el segundo apartado del cuadro 7.39 se han comparado, dentro de cada grado y/o nivel educacional, el grupo de alumnos con y sin fracaso escolar. En estas comparaciones intra-curso, ninguna diferencia es estadísticamente significativa, lo que implica que la existencia o no de fracaso escolar nada se relaciona

con la elección del tipo de jornada, aunque se observa una ligera tendencia a disminuir la preferencia de jornada continua en los alumnos de enseñanza media con fracaso, así como un incremento en la dispersión de las puntuaciones dentro de cada uno de los cursos dentro del subgrupo de fracaso escolar.

El tercero y último de los apartados del cuadro número 7.39 presenta los resultados significativos de las comparaciones sobre elección de jornada para los alumnos de centros públicos y los alumnos de los centros privados. Solamente en quinto curso, los alumnos de los centros privados eligen significativamente más la jornada única frente a la jornada partida. En el resto de cursos, octavo de EGB y después, en las enseñanzas medias, los alumnos de los centros privados eligen **menos** que los de los centros públicos la jornada continua. La diferencia es significativa solamente en el caso de los estudios de FP, aunque la tendencia es, en todos los casos, la misma.

Estos resultados que acabamos de comentar no deben confundir al lector: la diferencia puede ser o no significativa pero, en todo caso, la media de los grupos a partir de octavo de EGB es superior a 0,50; esto es, la mayoría de los alumnos prefieren la jornada única. Nada se dice, en todos estos casos, acerca de la mayor o menor eficacia/bondad de un tipo de jornada frente a otro. La respuesta a este tipo de cuestiones exige un trabajo distinto al realizado por nosotros aquí. Lo que acabamos de exponer hace relación con la expresión de preferencias por parte de grupos-criterio, así como algunos concomitantes y repercusiones que lleva consigo la elección en uno u otro sentido.

7.6. Algunas reflexiones, comunalidades y diferencias

En este capítulo hemos presentado los resultados obtenidos en dos instrumentos básicamente: P-1 y P-2, que son dos cuestionarios acerca de la percepción de los centros escolares como contextos físicos y psicosociales en los que tiene lugar la tarea instruccional primordial y mucha de la labor educacional. A lo largo del capítulo hemos ido exponiendo una serie de resultados parciales y de implicaciones que poseen estos resultados. De ello no va a tratarse aquí. La idea que perseguimos es la de ofrecer algunas líneas de discurso de alcance más general y de manera lo más resumida posible.

En **primer lugar**, parece que el profesorado, en bloque, presenta un enorme recelo a la participación en investigaciones y estudios encaminados a conocer el estado de la educación en lo que respecta a las ideas, opiniones y quehaceres que desempeñan los profesores. Sería necesaria la seria toma en consideración de este hecho y llevar a cabo intentos repetidos y aceptados para que ese recelo fuese disminuyendo puesto que no repercute, positivamente, ni en la acción de los profesores, ni en los efectos que las acciones de los profesores poseen sobre los alumnos.

En **segundo lugar**, el profesorado en general, no tiene integrado el papel que desempeña el material didáctico dentro de la marcha de los centros escolares y en su actividad profesional. Ello sugeriría la necesidad por llevar a cabo un serio reciclaje en tecnologías de enseñanza no solamente sobre las más recientes y novedosas, sino sobre las más tradicionales y de más rápido acceso.

En **tercer lugar**, los profesores del sector público de la enseñanza poseen una percepción del centro escolar notablemente distinta de la percepción que sobre el centro escolar poseen los profesores del sector privado. Estos últimos defienden una imagen más instruccional-estructurada alrededor de programaciones, tutorías y evaluaciones, toda vez que los profesores del sector público diluyen la imagen del centro en elementos psicosociales dispersos y faltos de una integración coherente.

Tanto los profesores del sector público como los del sector privado tienden a devaluar la participación y papel que pueden desempeñar en el centro escolar las Asociaciones de Padres de Alumnos. De los dos colectivos de profesores, son los del sector público los que prescinden más de las Asociaciones de Padres y no las integran con ningún tipo de actividad; en el sector privado las ven como restrictores del material didáctico complementario de los centros a la vez que promotores-facilitadores de actividades que promocionen las relaciones personales entre profesores y alumnos, más allá de la tarea instruccional directa del aula.

Existen diferencias notorias entre profesores de niveles educacionales distintos: los de EGB tienden a defender con más fuerza un autoritarismo didáctico, los de BUP y FP insisten más en la programación que en la evaluación, con centros más masificados y con menos posibilidad de cambio. Las diferencias entre los profesores de distintos niveles y tipos de enseñanza (pública y privada) no deberían ser olvidadas puesto que significan a nivel de percepción de centros, que "ven" su lugar de trabajo y la priorización de funciones y objetivos a conseguir de modo muy dispar. Tanto los planes de reciclaje profesional como de tratamiento de los problemas educativos son muy distintos en cada uno de estos subgrupos de profesores, por lo que se sugiere una estrategia diferencial para cada uno de ellos.

En **cuarto lugar** mientras la atribución de la causa del fracaso se polariza, en opinión de los profesores, en la responsabilidad-capacidad de los alumnos, su solución-aminoramiento se vislumbra en función de un cambio en el sistema educativo. Los profesores conceden mucha más importancia a la familia que la que conceden los propios alumnos (incluso los que fracasan).

Existen diferencias notorias entre la manera de analizar el fracaso escolar y sus posibles soluciones por parte del profesorado que presta sus servicios en el sector público y el profesorado que presta sus servicios en el sector privado de la enseñanza.

En **quinto lugar**, existe una considerable fuente de variación, asimismo, en el alumnado. Esta variación sigue, en líneas generales, los patrones especificados ya en el caso del profesorado.

Esta diversidad reconocida entre los profesores, aparece asimismo en la percepción que poseen los alumnos de los centros escolares. El alumnado de los últimos cursos de EGB difiere en muchos aspectos relacionados con la percepción de los centros escolares y con la atribución del fracaso escolar de los alumnos de enseñanzas medias. Y las diferencias no son explicables solamente apelando a la edad cronológica o al nivel de conocimientos.

En **sexto lugar**, la percepción que poseen los alumnos de los centros escolares y la que presentan los profesores tiene poco en común, lo que sugiere la necesidad por llevar a cabo campañas informativas adecuadas que permitan una mejor comprensión acerca de la manera de funcionamiento de los centros escolares para los alumnos. Este objetivo es más importante para los alumnos de enseñanzas medias, puesto que parece existir en estos niveles, un cierto desapego-desprecio por el centro educativo.

En **séptimo lugar**, los alumnos de enseñanzas medias piden un trato más "humanitario" y comprensivo hacia los fracasos escolares por parte de los profesores.

En **octavo lugar**, los alumnos poseen un modelo más adecuado a una manera de pensar "etiología" respecto al problema atribución de fracaso escolar-modos de solución propuestos. Una exigencia básica parece ser la petición de fomento de la motivación y esfuerzo personal en el estudio, junto a una mejor preparación docente del profesorado.

En **noveno lugar**, la elección de la jornada laboral en los centros escolares se presenta, asimismo, como una fuente de diferenciación entre los alumnos. Los centros privados tienden a fomentar alumnos que eligen menos la jornada continua que los alumnos de los centros públicos. La elección de jornada posee repercusiones a la hora de entender el modo de funcionamiento de un centro, sus acciones más perentorias a realizar y sus objetivos.

En **décimo lugar**, todo lo comentado y presentado en este capítulo creemos que es un argumento poderoso para comenzar a pensar con una mentalidad **diferencialista** en la educación y no con una mentalidad **generalista**. Nos referimos a la necesidad por que se aplique definitivamente una manera de actuar y de pensar en la que el respeto a la diferenciación humana, dentro de la educación, sea la norma y no la excepción. Ni todos los alumnos deben ser tratados por igual, ni por igual tratados los profesores. Unos y otros están condenados a convivir durante unos años en los centros escolares, pero unos y otros piensan de distinta manera. Sería conveniente, a partir de aquí, ofertar alternativas diferentes de plasmación de estas maneras de pensar haciendo coherente, a la vez, esta diversidad con el logro de una misma eficacia. Posiblemente en el respeto a esta diversidad detectada y en el fomento de esta diversidad se encuentre uno de los caminos eficaces que lleven a paliar el grave problema del fracaso escolar en Canarias.