



Universidad de Oviedo

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

LAS VARIABLES EXÓGENAS EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO. SITUACIÓN ACTUAL Y NECESIDADES DE MEJORA

TRABAJO FIN DE GRADO

GRADO EN MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Manuel Berandón González

Antonio Urbano Contreras

Julio, 2020

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO	3
VARIABLES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO	4
VARIABLES EXÓGENAS	6
VARIABLE SOCIOECONÓMICA	6
VARIABLE CULTURAL	7
VARIABLE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	8
Presupuestos en Educación	8
Leyes educativas	9
VARIABLE DEL CENTRO EDUCATIVO	11
Liderazgo pedagógico	12
Las tecnologías de la Información y la Comunicación	12
La formación y expectativas del profesorado	13
VARIABLE DE LA FAMILIA	14
Tipo de familia	15
Nivel socioeconómico	15
Tipo de profesión, nivel educativo y nivel cultural	15
Expectativas e implicación familiar	16
SITUACIÓN ACTUAL	17
EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESPAÑA	17
ANÁLISIS COMPARATIVO	19
Por países	19
Por comunidades autónomas	21
SITUACIÓN DE LAS VARIABLES EXÓGENAS EN ESPAÑA	22
CONCLUSIONES Y NECESIDADES DE MEJORA	26
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico ha cobrado interés como objeto de estudio desde los años 1970, contando con numerosos proyectos de investigación y estudios teóricos. No obstante, ¿podemos hablar de una teoría sobre el rendimiento académico?

Según Kerlinger (1985), una teoría científica es “un conjunto de construcciones hipotéticas (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que ofrecen un punto de vista sistemático de los fenómenos, al especificar las relaciones existentes entre las variables, con objeto de explicar y predecir los fenómenos” (en Nieto Martín, 2008, p. 252-253). Si buscamos en la R.A.E. el significado de sistemático, encontraremos: “que sigue o se ajusta a un sistema”. La educación no es un sistema estático, es un sistema que está en continuo movimiento. Además, el rendimiento no es un suceso objetivo, ya que es fruto de las acciones y capacidades que pone en práctica el propio alumno, y de sus relaciones con los demás, provocando una dificultad en su estudio.

Podemos definir el rendimiento académico de varias formas. Jiménez (2000) lo define como el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (en Edel Navarro, 2003, p. 2). Forteza (1975), propone otra definición interesante: “la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, matizado por sus actividades, rasgos y la percepción más o menos correcta de los cometidos asignados” (en García Jiménez, Alvarado Izquierdo, y Jiménez Blanco, 2000, p.248). Esa productividad demostrada es un predictor del éxito y del fracaso escolar que, en la mayoría de las ocasiones, viene determinado por la evaluación del estudiante. No debemos cometer este error, ya que el alumno posee unas características y mantiene unas relaciones que le influyen y le hacen partícipe de una realidad compleja, como son el grupo de iguales, la familia o el centro escolar.

El rendimiento académico ha de ser entendido como un constructo de múltiples variables independientes que interactúan entre sí dando lugar a la consecución de unos conocimientos definidos. Estas variables, que se relacionan entre ellas, sí pueden, de manera autónoma, condicionar el éxito o el fracaso del estudiante. A pesar de ello, no debemos entenderlo como producto de un único factor.

El rendimiento es, por consiguiente, una variable dependiente supeditada por una serie de factores o variables independientes que condicionan el éxito y el fracaso académico. Y, por tanto, el análisis del rendimiento implica un estudio exhaustivo de sus variables.

Nieto Martín, (2008) ha llevado a cabo una amplia revisión bibliográfica, comprobando que el rendimiento académico es una de las áreas más estudiadas en educación, aunque no con una progresión lineal y estando la gran mayoría orientadas en el período que transcurre tras la educación primaria. El autor expone por períodos temporales una serie de conclusiones que son reflejo de las investigaciones llevadas a cabo en esas etapas. Las conclusiones a las que llega sobre estas investigaciones ponen de manifiesto la imposibilidad de hablar de una teoría sobre el rendimiento académico en estos momentos, debido a que no conocemos la correlación entre las variables y a que cada uno de los estudios está realizado en un contexto determinado. Además, aboga por el desarrollo de teorías de alcance intermedio, que supongan una solución a corto plazo para los problemas específicos que surjan en un momento concreto, de tal forma que estas contribuyan a elaborar una teoría global acerca del rendimiento académico.

Si nos referimos a correlación de variables, hablamos de la relación que se establece entre esas variables, es decir, de la dependencia que tienen unas de otras. Las variables pueden ser cuantificadas, pero no podemos saber con seguridad la dependencia que tienen unas de otras. Para ejemplificar esto, usaremos dos factores, como son el autoconcepto y la motivación. Mediante una recogida de datos, en una investigación, ambas pueden ser cuantificadas mediante un número. También podemos conocer si existe relación entre ellas. En este caso, un alumno que presenta un bajo autoconcepto es muy probable que presente una baja motivación. No obstante, no podemos establecer la dependencia que tiene motivación del autoconcepto. Es posible que en dos alumnos que exhiben un autoconcepto similar, sus motivaciones sean distintas. En este aspecto, podrían influir otras variables, como podría ser la resiliencia de la persona o que su hábito de trabajo contrarrestase este efecto. En conclusión, podemos operativizar las variables, pero no establecer con claridad la correlación existente entre ellas.

Si hablamos de operativizar el rendimiento con el propósito de aumentar el éxito, deberíamos centrarnos en investigaciones sobre los predictores. Los modelos estadísticos empleados en ellas son diversos, así que explicaremos brevemente dos de los modelos más utilizados, la regresión lineal y la regresión logística.

Como bien apuntan Wilson y Hardgrave (1995, en García Jiménez, Alvarado Izquierdo y Jiménez Blanco, 2000), la regresión logística es un modelo más adecuado para estudiar los predictores que la regresión lineal múltiple. A pesar de encontrarse esta última más presente en las investigaciones, la regresión logística tiene una fiabilidad mayor en la predicción del éxito y el fracaso escolar.

En ambas, la variable dependiente puede definirse como una variable categórica, dándole un valor entre 0 y 1. Los valores cercanos a uno representarían el éxito educativo, y los cercanos a cero el fracaso. El problema de la regresión lineal, al tener una salida continua, surge cuando los predictores son extremos, ya que se obtienen valores mayores que 1 o menores que 0. En cambio, la regresión logística, conocida como función sigmoide, tiene una salida discreta. Esto permite que, para valores extremos, se obtengan valores entre 0 y 1.

PLANTEAMIENTO

No es objeto de estudio en este trabajo la operativización de las variables influyentes en el rendimiento, aunque sí lo es su puesta en vigor, a través de un conocimiento íntegro de las variables contextuales, definiendo así el primer objetivo del trabajo.

Existe una extensa literatura al respecto que aborda diferentes variables, categorizándolas en externas e internas, influyentes y no influyentes, etc. Estas investigaciones son, en algunas ocasiones, muy limitadas en cuanto al número de variables expuestas. Otras, en cambio, realizadas en diferentes países, son más competentes, pero no serían extrapolables a nuestro país, debido a elementos como la economía o el tipo de sistema educativo.

Siendo acordes con estos aspectos, cabe mencionar el trabajo de Scheerens (1990) y el de Creemers (1994) (en Murillo Torrecilla, 2008). Ambos, distinguen cuatro niveles: el nivel del alumno, el nivel de aula, el centro educativo y el nivel de contexto. Murillo Torrecilla realiza su propia clasificación de los factores de eficacia escolar, a partir de las recientes investigaciones internacionales y nacionales, clasificándolos en: sentido de la comunidad, liderazgo educativo, clima escolar y de aula, altas expectativas, calidad del currículo, organización del aula, seguimiento y evaluación, desarrollo profesional, implicación de las familias y recursos.

A diferencia de estos modelos, el propuesto en el trabajo no contempla al centro educativo únicamente como un sistema generador de variables, sino como una variable independiente, siendo incluida dentro de las exógenas, formada a su vez por factores y que se complementa con otras variables. Asimismo, es un modelo multifactorial en el que se establecen relaciones entre sus niveles.

El trabajo se centra en las variables contextuales, debido a que un estudio riguroso de todas las variables extendería el desarrollo del trabajo e implicaría una menor profundización en las variables. También introduce el concepto de abandono escolar, como corolario del fracaso académico.

El segundo propósito del trabajo consistirá en un análisis sobre la situación actual del rendimiento académico en España, a través, en gran medida, de los informes PISA.

Primero, trataremos la evolución del rendimiento académico mediante los últimos informes PISA. Después, cogiendo como referencia el informe de 2015, compararemos la situación de España respecto a otros países y las diferencias que se establecen en nuestro país por comunidades autónomas, atendiendo a la calidad educativa. Por último, analizaremos la situación actual española de cada una de las variables exógenas expuestas. Analizaremos el gasto público anual por alumno, las diferencias del origen socioeconómico de la familia respecto al rendimiento, la importancia de la variable cultural para reducir el abandono escolar, el acoso escolar, el ritmo y las ausencias a las clases. También comentaremos algunos resultados que inciden en aspectos propios al alumno, como son el grado de satisfacción de los alumnos, y la influencia del origen y el género en el rendimiento académico.

Para concluir, y como último objetivo, compartiremos las conclusiones que hemos alcanzado tras realizar el trabajo, poniendo en común las necesidades de mejora que han de tratar de alcanzarse para lograr una mejora en el rendimiento académico.

VARIABLES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Erazo Santander (2011) establece una serie de variables sobre el rendimiento académico: orgánicas, cognitiva, de estrategias y hábitos de aprendizaje, de la motivación y el autoconcepto, de las emociones y la conducta, factor social, la familia, escolaridad, socioeconómica. Resulta apropiado añadir tres variables más, que son mencionadas por el autor, como claves en el rendimiento: la cultural, las políticas educativas y el género.

Para categorizar estas variables, las dividiremos en dos tipos, endógenas y exógenas. Por endógenas se entienden aquellas variables que se originan o son formadas por el propio alumno. En ellas, encontraríamos la variable cognitiva, orgánica, de género, de motivación y autoconcepto, la competencia social, las emociones y la conducta, y las estrategias y hábitos de aprendizaje. Las exógenas comprenden aquellas que inciden externamente en el alumno, que se clasificarían en tres: socioeconómica, cultural y sistema educativo. Dentro del sistema educativo encontraríamos tres variables distintas: políticas educativas, centro educativo y familia, ordenadas en función al momento en que afectan sobre el rendimiento, no a criterios de mayor o menor relevancia.

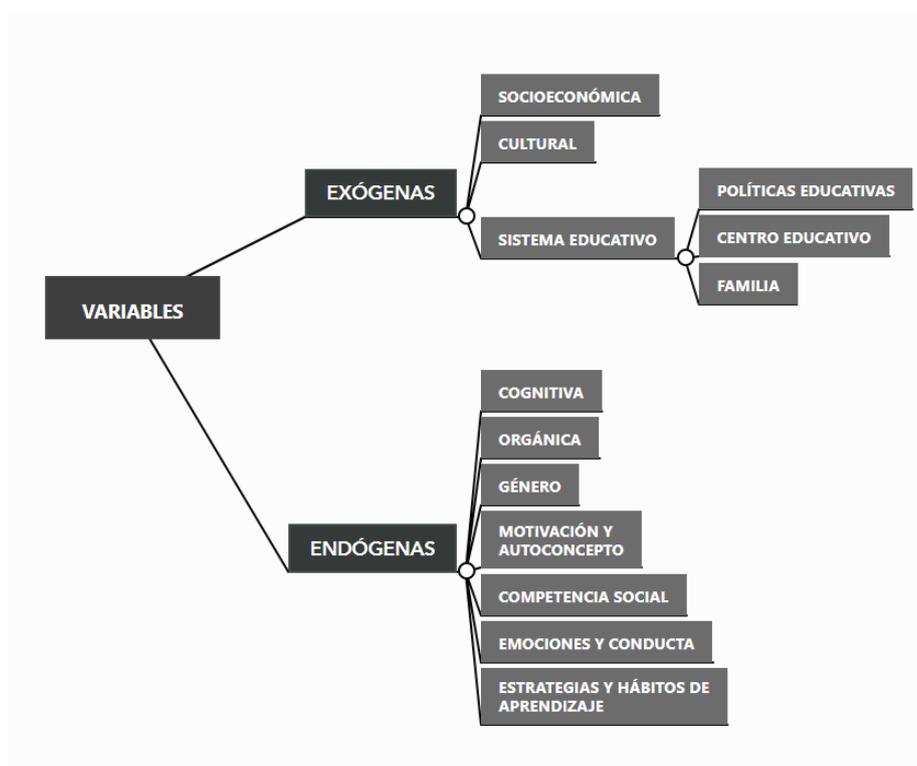


Imagen 1. Variables exógenas y endógenas que afectan al rendimiento académico. Fuente: elaboración propia.

A coalición con las variables, debemos introducir el concepto de Abandono Escolar Prematuro (AEP), ya que es la causa, en muchas ocasiones, de las medidas tomadas sobre el rendimiento y es consecuencia de un fracaso escolar precedido por un bajo rendimiento académico.

Los términos fracaso y abandono escolar son ambiguos y presentan una dualidad en su definición. “En España se suelen asociar, respectivamente, a no superar la etapa obligatoria y a no superar la etapa postobligatoria” (Roca, 2010, Mena et al., 2010, en

Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013, p.138). Fernández Enguita et al. (2010) apuestan por una definición amplia del abandono escolar: “(...) *toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular postobligatorio*” (en Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013, p. 139). La consideración de la UE sobre el abandono escolar se basa en “*la tasa de individuos de entre 18 y 24 años con sólo secundaria obligatoria y que no estén matriculados en niveles superiores*” (Benito Martín, 2007, p.1). Vemos que las definiciones son similares, aunque la de la UE está más matizada, al hablar de matriculación y no de la adquisición de los títulos.

El fracaso y el abandono escolar tendrían como efecto negativo que la vida laboral de las personas suponga un mayor desafío, debido a las exigencias que se requieren y a que los trabajos que obtengan sean de peor calidad y estén peor remunerados. También pueden acarrear repercusiones sociales.

Según la OCDE, para hablar de fracaso escolar se deben tener en cuenta tres puntos de vista: el del individuo, definido como la no consecución de unos objetivos mínimos; el de las escuelas, debido a un entorno inadecuado; y el del sistema educativo (Pascual Barrio y Amer Fernández, 2013).

El fracaso y el abandono escolar son, al igual que el rendimiento académico, variables dependientes que necesitan una adecuada correlación de las variables que la forman. Sin esa interconexión, se producirá bajo rendimiento, fracaso escolar y, en última instancia, abandono escolar.

VARIABLES EXÓGENAS

VARIABLE SOCIOECONÓMICA

Como confirman un número considerable de autores, el estatus socioeconómico es la variable más importante dentro del rendimiento académico. Un alto nivel socioeconómico contribuirá al alcance de un alto rendimiento académico y un bajo nivel favorecerá al fracaso escolar. Además, es influyente en la mayoría restante de variables. Se establecen diferencias en cuanto al grado de afectación por países: “el impacto de cada una de las variables endógenas y exógenas varía de acuerdo con el nivel de desarrollo económico de los países” (Mella y Ortiz, 1999, p.72-32). En aquellos países más desarrollados, el impacto es mayor ya que, al existir una mayor desigualdad económica, el grado de afectación en el resto de las variables se ve acentuado. En contraposición, como consecuencia de una superior homogeneidad en torno a la cuantía económica, aunque a un bajo nivel, los países subdesarrollados no se verían tan afectados.

Amitai Etzioni, sociólogo contemporáneo, es el fundador de la socioeconomía, que surge como alternativa a la economía neoclásica, criticando el egoísmo racional y que su fin único sea el beneficio. Es un tipo de organización que tiene en cuenta a los sujetos colectivos en la economía y que se sustenta en tres áreas: la cultural, la medioambiental y el sistema de producción y consumo (José Pérez Adán, 21 de mayo de 2012). Dado que la cultural será tratada como una variable independiente y que la variable medioambiental estaría incluida, en parte, en las variables endógenas mediante las variables orgánicas y biológicas, nos centraremos en el sistema de producción y consumo, a través del nivel socioeconómico.

El nivel económico incide notablemente de manera autónoma en el rendimiento y es particularmente impactante en las variables exógenas, sobre todo en las variables del sistema educativo.

Afecta en primer lugar a las políticas educativas. Cada Gobierno fija unos presupuestos en educación, que son resultado del nivel económico del país y de decisiones gubernamentales. Las leyes educativas están también supeditadas, además de por la ideología, por los recursos económicos. El presupuesto fijado por el Gobierno recae en el nivel económico de los centros educativos, sufragando los sueldos de los docentes y los materiales de los centros educativos. En última instancia, el nivel económico afecta a las familias, como explicaremos a posteriori, y es uno de los factores que mayor repercusión tienen en el alumno, condicionando el colegio al que acude o los materiales con los que cuenta para su educación.

Los factores sociales, determinados en parte por el nivel económico, se podrían incluir dentro de esta variable. Esto se explicaría por la organización colectiva de la socioeconomía, en la que el sujeto interacciona activamente en esas organizaciones, viéndose afectado por las relaciones que establece en ellas. Englobarían tanto la pertenencia a un grupo social, desde la perspectiva familiar, como el círculo social en el que se mueve el alumno, a través del grupo de iguales.

El nivel cultural describe el nivel educativo referido, entre otras cosas, al grado de escolarización y algunas cuestiones contempladas en el terreno cultural.

VARIABLE CULTURAL

Bourdieu, P. (1987) critica la visión unilateral economicista del éxito académico y pone de relieve el capital cultural, clasificándolo en tres estados: el «incorporado», a través de disposiciones del organismo, el «objetivado», referente a los bienes culturales y otros tipos de información, y el «institucionalizado», acreditado mediante títulos académicos. Por una parte, es «incorporado» ya que proviene de una herencia cultural y requiere de una implicación personal del sujeto, en forma de tiempo empleado. En el tiempo hay que tener en cuenta: la precocidad de la herencia cultural, es decir, cuándo se inicia; la extensión o duración de esta, es decir, cuánto tiempo se prolonga; y la intensidad, es decir, cuánto tiempo se dedica. En segundo lugar, el «objetivado» que surge de la apropiación material de los bienes culturales. En este caso, no deben entenderse únicamente capital económico, sino que, aún en su búsqueda de beneficio, debe transmitirse como un capital cultural incorporado. Por último, el capital cultural «institucionalizado», operado por los títulos académicos, que eleva al mismo nivel aquellas diferencias que surgen en el incorporado y en el objetivado.

Consideramos que, para transmitir estas tres clases de capital cultural, hay dos agentes imprescindibles que influyen en el estudiante, la familia y el centro educativo, en las que profundizaremos después. Ambos influyen en el capital cultural, aunque podríamos afirmar que la familia contribuye más al capital cultural «incorporado» y al «objetivado», y que el centro educativo ejerce más influencia en el «institucionalizado».

Si la familia tiene un buen nivel educativo, representado por títulos académicos, y sus bienes culturales son ricos, depositarán mayores expectativas en sus hijos, implicándose más en su educación y proporcionándoles bienes culturales. De esta forma, harán o intentarán que sus hijos adquieran un mejor hábito de aprendizaje y mejores estrategias de estudio, que aprendan idiomas, a tocar un instrumento, que adquieran libros, tengan acceso a un ordenador y a internet, que visiten el patrimonio cultural, etc. Lograrán que la visión de su hijo/a hacia los bienes culturales y títulos académicos sea distinta, cambiando así su forma de pensar y de ver la cultura y la sociedad.

El centro educativo contribuye a la obtención de los títulos. Sin embargo, debemos tener en cuenta tanto el nivel educativo de los docentes, es decir, su formación, como el nivel educativo exigido a los alumnos en forma de contenidos. Además, en cuanto al nivel cultural transmitido, la escuela debe transmitir un nivel cultural mayor al que transmite el resto de la comunidad. Si no es así, la escuela “no intervendría efectivamente en el proceso educativo y tendería a igualar los aprendizajes al común denominador de la educación de las familias, donde el nivel más bajo de la comunidad pasaría a definir el papel de la escuela” (Mella y Ortiz, 1999, p.76).

Fernández González, J.J. y Rodríguez Pérez, J.C. (2008), tras hacer una revisión de las dimensiones del rendimiento académico, hacen una serie de hipótesis sobre las variables, antes de realizar un estudio estadístico, en las que relacionan el capital cultural con el origen social. En la primera, sobre el capital cultural incorporado, sugiriendo que el origen social depende en parte de las actitudes escolares, de tal forma que se alcanza una mayor equidad entre los alumnos de origen social privilegiado y de aquellos orígenes sociales desfavorables si se tienen en cuenta el tiempo dedicado a los deberes y las veces que llegan tarde. Estos factores se encontrarían en la variable de las estrategias y hábitos de aprendizaje. En la segunda, respecto al capital cultural objetivado, relacionan el origen social con los bienes culturales de la familia y con los conocimientos del alumno. A coalición de esta hipótesis, las diferencias sociales se

equiparan si los alumnos disponen de bienes culturales en casa y si los alumnos tienen sólidos conocimientos de Matemáticas y Lengua.

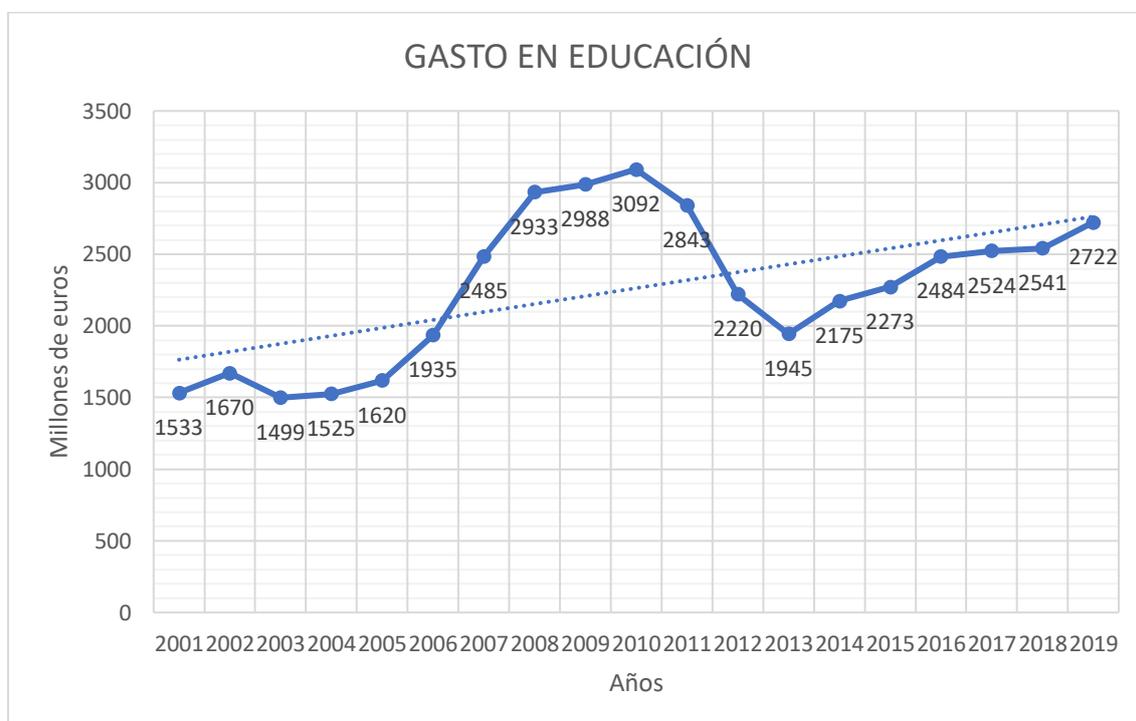
VARIABLE DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Las políticas educativas afectan principalmente a través de dos vías: los presupuestos en educación y las leyes educativas.

Presupuestos en Educación

Desde el Gobierno, se fijan los Presupuesto Generales del Estado (PGE) cada año. De ahí, una partida está destinada a educación. Estos son propuestos por el Gobierno y aprobados en el Congreso de los Diputados. Analizaremos los presupuestos fijados durante las últimas dos décadas, a través de una gráfica.

Gráfica 1. Evolución del gasto en educación en España



Fuente: elaboración propia a partir de los datos obtenidos de Expansión. (2019).

A simple vista, podemos observar un crecimiento desde 2001 a 2002. Es en este año en el que se produce la entrada al euro en España, hecho que hace que se aumente el presupuesto y que, al año siguiente, en 2003, se ajuste correctamente. Durante los tres siguientes años se produce un crecimiento exponencial que aumenta de forma considerable en 2007. Esta circunstancia puede explicarse por dos causas: por un lado, el exceso de gasto producido en nuestro país, que sería la antesala a la crisis económica; y, por otro lado, el incremento de la población, al aumentar la natalidad, que había sido incentivada por medidas como la del cheque bebé.

Desde 2007 hasta 2010, donde aún no se percibían los efectos de la crisis económica, continua el crecimiento de los presupuestos en educación. Es en 2010 cuando alcanza su punto más álgido y comienza a descender hasta el año 2013, cuando el gobierno

aplica los recortes económicos, producto de la crisis económica. En 2014, cuando el Instituto Nacional de Estadística (INE) define el fin de la crisis económica, el gasto en educación deja de decrecer y comienza una subida, más acentuada hasta 2016, que llega hasta el presente año.

En el pasado año 2019, a pesar de haber estado congelada, la partida en educación ha aumentado un 5,9% respecto a 2018, situándose en los 2722 millones (Fernández Jara, 11 de Enero de 2019).

Podemos observar una línea de tendencia alcista, con una diferencia de más de 1000 millones. A pesar de que los datos del presupuesto para 2020 son positivos, habría que estudiar la repercusión que va a tener la crisis sanitaria del Covid-19, que influirá tanto en el presupuesto como en una reducción en la línea de tendencia.

Leyes educativas

En lo respectivo a las leyes educativas, encontraríamos dos tipos fundamentales, las Leyes Orgánicas y los Reales Decreto. Centrándonos en aquellas promulgadas en el último medio siglo, debemos nombrar siete. La mayor parte de ellas, Leyes Orgánicas, promulgadas por gobiernos del PP y PSOE, excepto las dos primeras. La primera durante la dictadura franquista, y la segunda con el primer gobierno democrático de UCD.

Las siete Leyes Educativas son: Ley General de Educación (LGE), 1970; la Ley Orgánica de Estatutos de Centros Escolares (LOECE), 1980; la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), 1985; la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), 1990; la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), 1995; la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002; la Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006; la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), 2013.

Si nos centramos en aquellas que han entrado en vigor y han sido más relevantes en nuestra historia reciente, deberíamos hablar de cuatro leyes: la LGE, la LOGSE, la LOE y, por actualidad, la LOMCE. La Ley General de Educación (LGE), a través de la EGB, estableció la enseñanza obligatoria hasta los catorce años. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), supone el término de la anterior, estableciendo la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis años con la ESO, y también dotando de más autonomía a las CCAA, permitiéndoles la redacción de contenidos. La Ley Orgánica de Educación (LOE), además de incluir la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, polémica en su tiempo, incluye como voluntaria la asignatura de religión. Esta ley permitía la posibilidad de promocionar de curso con dos asignaturas suspensas. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), surge como antítesis a la LOGSE y la LOE, dando más relevancia a la asignatura de Religión y recuperando las reválidas. Además, reestablece concierto con los colegios segregados por sexo y recorta las becas universitarias (Duarte, 2016).

Todos los aspectos económicos y sociales del momento han influido en el desarrollo de estas leyes. Las cuatro leyes han sido relevantes y las dos últimas, especialmente la LOMCE, criticadas. Analizaremos los defectos de la anterior ley y de la actual, comparándolas y acentuando la actual debido a su proximidad. Al hablar de las leyes educativas nos centraremos más en la Educación Secundaria Obligatoria debido a que muchas de las medidas tomadas intentan contrarrestar los niveles de abandono escolar

premature, estrechamente relacionado con el bajo rendimiento, identificado en la repetición durante esta etapa y en la carencia del título.

En lo relativo a la LOE, no supone un cambio drástico en cuanto a su confrontación del abandono escolar. Por ello, nos centraremos en el número de asignaturas contempladas en la repetición de curso y en el tipo de refuerzos dirigidos a los alumnos que promocionan con asignaturas pendientes.

En la LOGSE se permitía, a través de votación, que el alumno promocionara con tres asignaturas suspensas. En la Ley Orgánica de Educación se implementa esta idea, contemplando la opción de promocionar con tres asignaturas suspensas. Esto supone un dilema en torno a si con dos asignaturas malogradas se debe considerar que el alumno repita o no, y en torno a la importancia de las asignaturas suspensas.

En la LOE, al permitir la promoción con mayor número de asignaturas suspensas, se incluye una serie de refuerzos y expone la necesidad de adaptar el currículo para estos alumnos. Aun así, se advierte la “ambigüedad de la legislación que dice a los profesores lo que se hará, pero no cómo, ni proporciona directrices de cómo serán esos programas de refuerzo” (Benito Martín, 2007, p.4). Suceso ocurrido también con la LOGSE, en la que se critica la falta de medios, recursos y orientaciones para provocar cambios en el sistema educativo únicamente cambiando la legislación educativa.

En lo referente a la LOMCE, como bien explican Tarabini y Montes (2015):

La distinción entre asignaturas troncales, específicas y de libre configuración, la supresión de la Educación para la Ciudadanía, la pérdida de centralidad de asignaturas como música y plástica o la desaparición de los ciclos educativos en educación primaria para volver a los antiguos cursos, muestran la centralidad que se atribuye a la dimensión instrumental del aprendizaje (Tarabini y Montes, 2015, p.9).

Además, se añaden numerosas pruebas de evaluación, concretamente en 3º y 6º de educación primaria, y en 4º de ESO y 2º de Bachillerato, siendo estas dos últimas necesarias para la obtención de sus respectivos títulos.

Es reseñable que “los cambios que introduce la LOMCE durante la ESO se pueden resumir en tres grandes aspectos: los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), la Formación Profesional Básica (FPB) y la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional a 4º de ESO” (Tarabini y Montes, 2015, p.3)

Los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) sustituyeron a los Programas de Diversificación Curricular (DC) establecidos por LOE. La principal diferencia de estos programas es que con LOE comenzaban en 3º de ESO y con LOMCE comienzan en 2º.

Los Programas de Calificación Profesional Inicial (PCPI) de la LOE fueron reemplazados por la Formación Profesional Básica (FPB) de la LOMCE. Con LOE, se recogía en estos programas al alumnado de 4º de ESO que se preveía que no conseguiría el graduado por vía ordinaria. Además, “estaban compuestos por tres módulos: uno orientado a la adquisición de competencias profesionales; otro orientado a la adquisición de competencias básicas; y el último, de carácter voluntario, dirigido a la obtención del graduado de ESO” (Tarabini y Montes, 2015, p.5). Con LOMCE, se realizan dos cambios fundamentales: se adelanta la edad de inicio a 3º de ESO, incluyendo como “casos excepcionales” al alumnado de 2º, y se elimina la posibilidad de acceder de forma directa al título de graduado, siendo además una opción más difícil para estos alumnos, ya que

su carga curricular es mucho menor al estar más orientada a las competencias profesionales que a las competencias básicas. Por otro lado, la FPB vuelve a la diferenciación de antaño entre la formación académica y profesional, al no exigir el graduado para acceder a la Formación Profesional, mermando el prestigio hasta ahora conseguido en este tipo de aprendizaje.

En cuanto a la anticipación de itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, se adelantan a 4º de ESO, convirtiendo este curso en una trayectoria hacia Bachillerato o Formación Profesional y provocando una selección anticipada de los alumnos que implica mayor imprecisión en la distribución y que sean más perjudicados aquellos alumnos menos favorecidos socioeconómicamente.

El recurso utilizado en la LOMCE consiste en una subida de nivel de los estudiantes de FPB en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) pasando de la categoría CINE 2 a la categoría CINE 3, donde se ubicaban antes, dejando de pertenecer al baremo estadístico en el que se incluye a los estudiantes de Abandono Escolar Prematuro (AEP).

Estas tres medidas suponen una diferenciación escalar entre la formación profesional y la académica, degradando la primera, y una falta de equidad entre los estudiantes de distinto origen. La OCDE recomienda que tanto la vía académica como la profesional tengan el mismo valor y reconocimiento y dice que “la selección prematura de los estudiantes debería posponerse a la educación secundaria superior, reforzando la educación comprensiva” (OCDE, 2012: 10, en Tarabini y Montes, 2015). Asimismo, tanto la OCDE como UNESCO han asegurado que las pruebas al final del ciclo provocan desigualdades sociales al perjudicar a aquellos alumnos menos favorecidos.

La LOMCE, al igual que la mayoría de las leyes educativas, no ha supuesto una mejora en el sistema educativo, sino que ha servido como simple reforma de sus predecesoras. Podemos afirmar categóricamente que el problema de las leyes educativas radica en su calidad, no en su cantidad.

VARIABLE DEL CENTRO EDUCATIVO

Las variables escolares llevan décadas siendo cuestionadas en diversos estudios, provocando un debate acerca del grado de afectación que tienen sobre el rendimiento académico. Siendo conscientes de que el factor educativo comportaría un mayor significado si no tenemos en cuenta el resto de las variables, debemos dilucidar algunas conclusiones de distintos autores.

Muchos autores han puesto por encima de la variable educativa a la variable socioeconómica y cultural. Himmel et al. (1984) contemplaban en su estudio que la variable socioeconómica-cultural explicaba aproximadamente el 70% y las variables referidas al proceso educativo alrededor del 40%. A la variable educativa, Aitken y Longford (1986) le atribuían un 7%, y Willms (1987), un 10%. Creemens (1992) también le daba más importancia a la variable socioeconómica. En conclusión, “los estudios efectuados indican, en general, que la escuela no puede, significativamente, revertir la distribución de capitales materiales y culturales de la sociedad existente en las familias” (Mella y Ortiz, 1999, p.75).

A pesar del cuestionamiento sobre su relevancia, son numerosos los factores que intervienen en la variable educativa. En este trabajo, analizaremos cuatro que están

principalmente reflejados en el profesorado y en los materiales: el liderazgo pedagógico, las TIC y la formación y expectativas del profesorado.

Liderazgo pedagógico

Dentro de las competencias referidas al director, debemos diferenciar el liderazgo administrativo del liderazgo pedagógico. Según Castillo Ortiz (2005, en Freire y Miranda, 2014), el liderazgo administrativo “conlleva las responsabilidades referidas a la planificación, organización, coordinación, dirección y evaluación de todas las actividades que se llevan a cabo en la escuela”. Según Bolívar (2010, en Freire y Miranda, 2014), el liderazgo pedagógico “está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje”. Ambos, además de esenciales pueden convivir sin presentar ningún tipo de oposición.

Actualmente, ha habido una reconversión del papel del director en la escuela, producida por los cambios sociales del momento, pasando de cumplir un rol plenamente administrativo a compaginar los aspectos administrativos con aspectos pedagógicos.

El liderazgo pedagógico influye directa o indirectamente en el rendimiento de los estudiantes. Directamente, en todas aquellas acciones del director que recaen en el alumno, como puede ser una sanción. Indirectamente, a través de la influencia del director sobre los profesores, por ejemplo, mediante la comunicación que establece con ellos, ya que son los que interactúan en mayor medida con los estudiantes. Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom (2004, en Freire y Miranda, 2014) “indican que el efecto total- tanto directo como indirecto- que el liderazgo tiene sobre el aprendizaje representa aproximadamente la cuarta parte de los efectos escolares totales”.

El estudio, realizado a través de un modelo lineal bivariado, demuestra que “el liderazgo pedagógico del director tiene un efecto positivo y significativo al 10% sobre el rendimiento en Comprensión Lectora” y “muestra un efecto significativo al 10% del liderazgo del director sobre el rendimiento en Matemática” (Freire y Miranda, 2014). El efecto positivo que se mantiene en comprensión lectora, no se manifiesta en matemáticas. Esto se explica al introducir otras variables, como son la familia o la escuela, que hacen perder la repercusión del liderazgo en matemáticas pero que continúa en el caso de la comprensión lectora.

El rol del director es clave en el rendimiento escolar, manifestándose de una manera más visible en el componente pedagógico de forma directa e indirecta. Es, por tanto, un elemento que hay que tener en cuenta en futuras investigaciones.

Las tecnologías de la Información y la Comunicación

En nuestra actual legislación, las TIC se recogen en la LO 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: en el preámbulo XI, en el artículo 18 y en el artículo 111 bis. Son nombradas posteriormente en el RD 126/2014, de 28 de febrero, como una competencia básica que debe estar incluida en todas las áreas.

En el preámbulo XI de la LO 8/2013, de 9 de diciembre, se dice que:

“Las Tecnologías de la Información y la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa (...) Una vez valoradas experiencias anteriores, es imprescindible que el modelo de digitalización de la escuela por el que se opte resulte económicamente sostenible, y que se centre en la creación de un ecosistema digital de ámbito nacional que permita el normal desarrollo de las opciones de cada Administración educativa.”

En el artículo 18 de la LO 8/2013, se recoge que las TIC se trabajarán sin perjuicio de su tratamiento en todas las áreas.

En el artículo 111 bis de la LO 8/2013, de 9 de diciembre, se recoge que: “se promoverá el uso, por parte de las Administraciones educativas y los equipos directivos de los centros, de las Tecnologías de Información y la Comunicación en el aula, como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje.”

Llegados a este punto, debemos plantearnos dos cuestiones: ¿tienen tanta relevancia las TIC en el aprendizaje y en el rendimiento escolar? Y de ser así, ¿es rentable el gasto tecnológico en educación?

Es una realidad objetiva que las Tecnologías de la Información y la Comunicación están presentes en nuestro día a día y en el de los más pequeños. A una edad precoz, los niños aprenden de manera eficiente a utilizar un aparato tecnológico sin ninguna complicación. La tecnología facilita el aprendizaje significativo, siendo los alumnos cada vez más competentes para procesar información instantánea y ser capaces de interiorizarla. En contraste, hay una tendencia a perder la capacidad de atención en aquellas tareas que duran más tiempo.

Sin ser negacionistas de las ventajas que ofrece la tecnología, la conexión que mantiene con el rendimiento no es siempre positiva. Fuch y Wössman (2004) analizaron las correlaciones entre ambas, llegando a la conclusión de que cuando se controlan las variables socioculturales de la familia, la “correlación positiva entre interés por los ordenadores y rendimiento se convierte en una correlación negativa estadísticamente significativa” y en cuanto a los estudiantes con ordenador en casa “dicha correlación pasa a mostrarse como una correlación negativa, tanto en lectura como en matemáticas” (en Aliaga y Bartolomé, 2006, p.13). Diversos autores muestran que la correlación entre el uso de la tecnología y el rendimiento tiene forma de U invertida, donde habría un nivel óptimo, que sería el deseable a alcanzar en los colegios, y a partir de ese punto, la correlación entre ambas variables sería negativa.

Con respecto a la rentabilidad económica, si bien LOMCE es más cautelosa, una vez pasado cierto tiempo, cabe reflexionar sobre algunas propuestas preelectorales, como la de “dotar a todos los centros de Primaria y Secundaria de los ordenadores necesarios para la informatización progresiva de todas las aulas. Un ordenador por cada dos alumnos, con conexión gratuita a Internet, a partir de primero de ESO” (PSOE, 2004, en Aliaga y Bartolomé, 2006, p.8). Si vemos que estas proposiciones no se han cumplido, después de más de una década y un lustro, es porque la cantidad económica requerida es exacerbada. Deberíamos de calcularlo como la mitad de los alumnos que hay en ESO, Bachillerato y FP, y en menor proporción en Educación Primaria, y multiplicarlo por una cifra cercana a 1000 euros, que es el coste que supondría la compra y mantenimiento de un ordenador. Es posible que esta cantidad se elevase a más de 2000 millones de euros, lo que implicaría un presupuesto mayor que el total destinado en algunos de los últimos años (por ejemplo, 2013). Los autores concluyen que “seguir centrándonos en mayores aumentos del gasto, sin un análisis previo de los factores que más influyen en el rendimiento, es algo que sería conveniente volver a replantearse de nuevo” (Aliaga y Bartolomé, 2006, p.10-11).

La formación y expectativas del profesorado

Actualmente, el profesorado, al igual que los directores, tienen una labor pedagógica y administrativa. Según García (4 de Marzo de 2015, en García Barnés, 29 de Mayo de 2015), esta tarea administrativa asume, en algunos casos, el 25% de su horario,

postergando su trabajo de innovación e investigación docente. Esto es algo que deberíamos tener en cuenta si queremos realzar la labor de maestros y profesores. Además de la parte administrativa y pedagógica, los docentes dedican parte de su tiempo a formarse. Esta formación ha cambiado mucho durante las últimas décadas, convirtiéndose en una formación activa y dinámica, pero ¿es correcta la formación que se da? ¿a qué criterios debería de responder la formación docente?

La formación recibida hasta ahora no es la más adecuada, al no preparar a los profesores para atender a aquellos alumnos que pueden presentar abandono escolar. Se aboga por un planteamiento que no se limite a la adquisición de conocimientos para trabajar las distintas áreas, sino que “pueda contribuir a alterar ideas y creencias, también modos de actuar en el aula y de interactuar con los estudiantes” (González González y Cutanda López, 2015). Además, esta formación ha de prepararse para “una reflexión profunda” evitando que se produzcan situaciones de abandono y debe contemplar la posibilidad de que haya “aspectos institucionales que puedan estar contribuyendo a ello” (González González y Cutanda López, 2015). De tal manera, se debería contemplar la opción de que fuesen los propios centros los encargados de formar a sus docentes para que no se produzcan estas situaciones.

En relación con la formación al profesorado, hay que destacar que los alumnos que pueden llegar a manifestar abandono escolar son alumnos que van a presentar expectativas más bajas en sus profesores. Por el contrario, presentan expectativas altas cuando hablamos de estudiantes con mejores cualidades. Esto fue demostrado en el Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968). En 1971, “demostraron que aquellos estudiantes que fueron previamente calificados como “buenos estudiantes”, y que fueron presentados al maestro como alumnos con un aprovechamiento académico excelente, resultaron finalmente con mejores calificaciones que los otros estudiantes” (en Jiménez Morales y López Zafra, 2013, p.93).

A este respecto, debemos subrayar que el rendimiento académico está vinculado a la formación y a las expectativas que el profesorado muestra sobre el alumnado.

VARIABLE DE LA FAMILIA

Además del factor socioeconómico y el del centro educativo, el contexto familiar es fundamental en el desarrollo del niño, tanto en su marco cognitivo, como social y afectivo. Una correcta progresión del niño durante su infancia y adolescencia permitirá un buen desarrollo académico. En cambio, si surge algún perjuicio durante esta etapa, se puede producir fracaso académico y, por tanto, abandono escolar.

Antes de embarcarnos en la relación que tiene con el rendimiento, deberíamos conocer qué abarca el contexto familiar. Bronfenbrenner (1987), explica el contexto familiar, en su Modelo Ecológico, como un conjunto de sistemas: sistema ontogenético, microsistemas, exosistema, macrosistema y mesosistema (en Álvarez Blanco y Martínez- González, 2016). Aunque si no nos atenemos a una definición tan precisa, podríamos definir el contexto familiar como un constructo de diversas variables: tipo de familia, nivel socioeconómico, tipo de profesión de los padres, nivel educativo y nivel cultural, expectativas hacia los hijos e implicación familiar, etc. Al igual que en el liderazgo pedagógico, estas variables podrían afectar directa o indirectamente.

Si entendemos que la repetición de curso está vinculada al fracaso escolar y este al abandono escolar, debemos preguntarnos qué tipo de asociación existe entre las variables familiares y el bajo rendimiento. Urbano Contreras y Álvarez Blanco (2019) han demostrado en su estudio que la relación existente entre la repetición de curso y

factores como la toma de decisiones, la cooperación o la capacidad afectiva en la familia, es positiva. Es decir, “el alumnado repetidor percibe su contexto familiar de forma más negativa”. Además, estos autores, utilizando la Escala de adaptabilidad y de la cohesión familiar, demuestran que, en cada uno de los 20 ítems seleccionados, aquellos alumnos que parten con desventaja en una de las variables familiares son los que peores resultados obtienen en relación con la repetición de curso. Es por ello, que los autores plantean si “se debe seguir culpando y poniendo el foco de atención en el propio alumnado o empezar a considerarlo como un fallo del propio sistema” (Urbano Contreras y Álvarez Blanco, 2019, p.56).

Tipo de familia

En lo referente al tipo de familia, existe una tendencia negativa a la familia clásica biparental. Cambios en la sociedad como el mercado de trabajo o la pérdida de valores cristianos, entre otros, han propiciado nuevos modelos de familia. Hoy en día, nos podemos encontrar con familias monoparentales, reconstruidas, de padres separados, etc. Lógicamente, este cambio también afecta al rendimiento de los más jóvenes. No pasan tanto tiempo con los padres, a veces por la situación familiar u otras veces por la situación laboral, y el clima familiar puede no ser el más adecuado, si surge algún tipo de confrontamiento entre los progenitores. Por consiguiente, el tipo de familia afecta al rendimiento académico de los hijos.

En aquellos alumnos donde el 70% de las familias era biparental, el 72,1% esperaba hacer un grado superior o estudios universitarios; en aquellos alumnos repetidores, donde el 40% de las familias era biparentales, frente al 60% de otro tipo, el 13,8% aspira a hacer un grado superior o estudios universitarios (Urbano Contreras y Álvarez Blanco, 2019).

Nivel socioeconómico

Como nos hemos referido con anterioridad, el factor socioeconómico es el más decisivo en el rendimiento. En la familia también supone un factor determinante. “Una mayor disponibilidad de ingresos a nivel familiar (...) implicaría una capacidad mayor de pagar una escuela mejor, una infraestructura tal que permitiría condicionantes favorables para el estudio, una mejor alimentación, un mejor transporte a la escuela, etcétera” (Mella y Ortiz, 1999, p.79).

Si añadimos aspectos como el género o la nacionalidad, también se producen desventajas. Así, salen perjudicados

los alumnos cuyos padres tienen una ocupación de mayor nivel (en el mínimo y máximo ISE, 38 y 15%, respectivamente), cuyo padre o madre son profesores (9 frente a 27%), los alumnos nacidos en España o hijos de españoles (26 frente a 29%), así como los que viven en hogares no monoparentales (25 frente a 31%) o aquellos en los que la madre trabaja (25 frente a 28%). Las alumnas repiten mucho menos que a los alumnos (22 frente a 31%) (Fernández González y Rodríguez Pérez, 2008, p.337).

Tipo de profesión, nivel educativo y nivel cultural

Podemos ver cómo el tipo de profesión de los padres influye en el rendimiento de los hijos. También lo hacen el nivel educativo y cultural. Podemos decir que el nivel educativo está relacionado con el tipo de profesión y con el nivel cultural, a pesar de darse situaciones en las que el nivel cultural es alto, pero, al no corresponderse con un nivel cultural institucionalizado, el tipo de trabajo es de menor rango. A mayor nivel cultural y mayor nivel educativo de los padres, mayor rendimiento del niño/a.

Según los estudios de Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001, en Álvarez Blanco y Martínez-González, 2016, p.182):

El 76% de los hijos cuyos progenitores poseen estudios universitarios aprueban todas las asignaturas frente a tan sólo el 36% de alumnos cuyas familias tienen estudios primarios incompletos y el 41% de quienes han completado educación Primaria. En contraposición, el mayor número de asignaturas suspensas (4 o más) se localiza en alumnado con familias con estudios primarios completos (26%) e incompletos (25%), frente a tan sólo un 4% de alumnado cuyos padres y madres tienen estudios universitarios.

En lo ocupante a la profesión, parece ser que “el nivel de educación formal de las madres tiene una enorme potencialidad explicativa. Así, menos años de estudio de la madre se asociaría con menor logro escolar por parte de los niños”. En el caso de la madre, “la relación es más evidente en el caso del lenguaje” que en el de las matemáticas, ya que la lengua es adquirida en mayor grado durante la etapa de socialización familiar que las matemáticas (Mella y Ortiz, 1999, p.80).

Expectativas e implicación familiar

Tanto las expectativas hacia los hijos como la implicación familiar son variables que afectan de forma indirecta en el rendimiento escolar e influyen en el autoconcepto del alumno.

Las expectativas que depositen los padres en sus hijos no van a afectar sobre el resultado académico de una forma directa, como ocurriría con las expectativas de los profesores, pero si van a influir en el apoyo y motivación que ejerzan los padres, en la atención y la actitud recibida por parte de los hijos, que influirán en su autoconcepto y serán condicionantes de su desarrollo académico.

Deslandes y Bertrand, y Pérez, Rodríguez y Fernández (2005 y 2009, en Álvarez Blanco y Martínez- González, 2016) consideran dos vertientes de la implicación familiar: la implicación familiar en el hogar y en el centro escolar.

Álvarez Blanco y Martínez- González (2016), recogen que:

Pérez-Díaz et al. (2009) han encontrado que es elevado el porcentaje de progenitores que dialogan con sus hijos sobre su proceso educativo (85% dice hacerlo varias veces a la semana), así como el número de aquellos que prestan su ayuda en los trabajos escolares de sus hijos (56% lo hace siempre o casi siempre). Marchesi (2000) advierte sobre la reducida participación parental en los centros, especialmente en la etapa de educación secundaria, aunque los padres y madres sí asistan en ocasiones a charlas informativas o a reuniones con el profesorado.

Sin poner en duda la implicación familiar en el hogar, a veces mermada por el escaso tiempo que dejan las obligaciones laborales o las situaciones familiares, sí debemos poner en claro que la escasa participación familiar en los centros escolares, cuando nos referimos a eventos que tienen lugar más allá de las reuniones con profesores, no responde siempre a criterios temporales, sino a visión reduccionista de la importancia que tiene la implicación de los padres en los colegios, provocando que las Asociaciones de Madres y Padres de los Alumnos y los Consejos Escolares cuenten con muy poca participación.

SITUACIÓN ACTUAL

Para medir el rendimiento académico, el indicador más utilizado es el generado en los informes PISA. El informe PISA es un estudio, iniciado en el año 2000, y realizado, cada tres años, por la OCDE. En el informe PISA se mide el rendimiento académico a través de exámenes estandarizados a alumnos de 15 años en tres competencias: matemáticas, ciencias y comprensión lectora. El objetivo no se centra únicamente en la medición, sino en la promoción de una mejora en diferentes países.

Al ver el rendimiento académico como un constructo de diversos factores, debemos de incluir otros aspectos como es la equidad, entendida como igualdad de oportunidades, y la calidad educativa. De todos modos, si entendemos que la inteligencia es el factor más determinante en el rendimiento académico, “parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar”, según Cascón (2000, en Edel Navarro, 2003).

En lo referente a los informes PISA, situaríamos el fracaso escolar en una puntuación inferior al nivel 2. Por debajo de este nivel, los alumnos presentarían dificultades, y por encima del nivel 2, estarían los alumnos que representan un alto rendimiento.

Tabla 1. Rango de valores del test para los distintos niveles de rendimiento (PISA 2015, CIENCIAS)

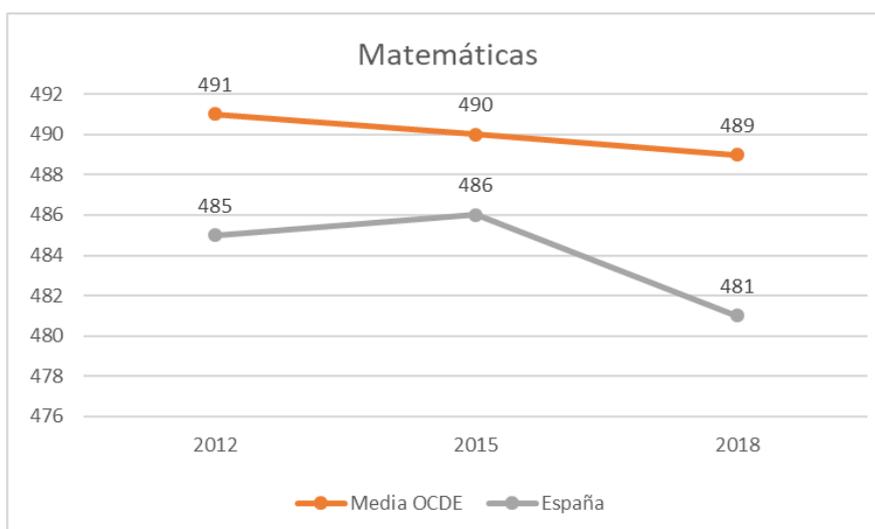
Nivel de rendimiento	Rango de puntuación
Nivel 1b	[0,335)
Nivel 1a	[335,410)
Nivel 2	[410,484)
Nivel 3	[484,559)
Nivel 4	[559,663)
Nivel 5	[663,708)
Nivel 6	>708

Fuente: OCDE (en Villar, 2018, p.82)

EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESPAÑA

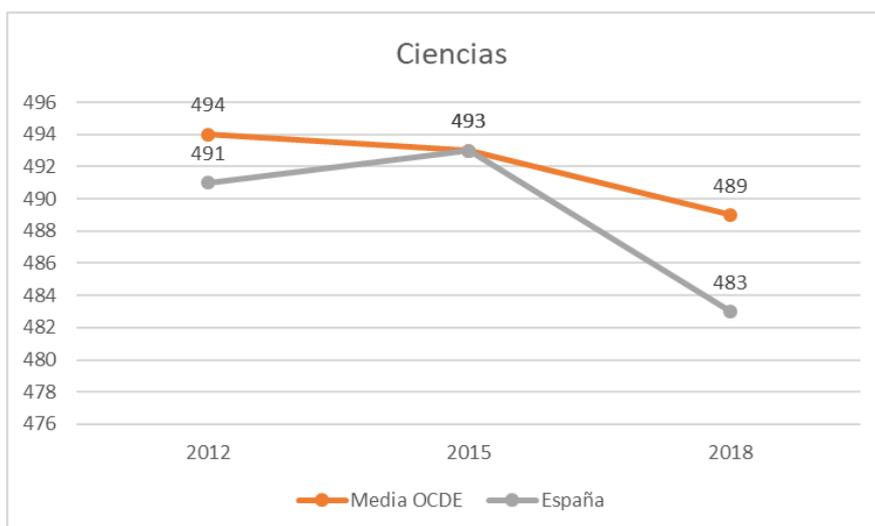
Hemos seleccionado los últimos tres informes PISA (2012, 2015 y 2018) para analizar la evolución que ha tenido el rendimiento académico en España, y lo hemos comparado con la media de los países participantes de la OCDE. Al haberse detectado anomalías en comprensión lectora en el último informe, postergándose los datos, hemos seleccionado aquellos resultados referentes a matemáticas y ciencias. “Estas anomalías afectan principalmente a la prueba de Lectura” (Carbó, 2019, párr. 5).

Gráfica 2. Media de matemáticas en España y países de la OCDE en los últimos tres informes



Fuente: Elaboración propia a partir de Solana Álvarez (2018).

Gráfica 3. Media de ciencias en España y países de la OCDE en los últimos tres informes



Fuente: Elaboración propia a partir de Solana Álvarez (2018).

A simple vista podemos ver que la media española, tanto en ciencias como en matemáticas, está por debajo de la media de la OCDE, salvo en ciencias en 2015, donde se igualan.

Es notorio que, en España, las medias, tanto en ciencias como en matemáticas, suben de 2012 a 2015 (1 y 2 puntos, respectivamente) y bajan de manera considerable de 2015 a 2018 (5 y 10 puntos). Si esta bajada no se debe a la afectación de las anomalías en comprensión lectora, debemos buscar las razones por las que, durante esos tres años, se ha producido un deterioro en el sistema educativo español.

Durante ese transcurso, la media de la OCDE ha sido progresiva. En matemáticas, ha bajado un punto de 2012 a 2015 y ha vuelto a bajar otro punto de 2015 a 2018. En

ciencias, ha bajado de 2012 a 2015 y ha tenido una caída más acelerada de 2015 a 2018, con 4 puntos de diferencia.

Los resultados generales en ciencias son más optimistas que para matemáticas, donde todas las medias se sitúan por debajo. Si cogemos los resultados en comprensión lectora de los años 2012 y 2015 (Solana Álvarez, 2018), vemos que también son más positivos que para matemáticas: para España, 489 en 2012 y 496 en 2015; para la media de la OCDE, 494 en 2012 y 493 en 2015. Es, por tanto, matemáticas una asignatura pendiente tanto para España como para el resto de los países. Podríamos plantearnos como tema para otro trabajo si estamos impartiendo matemáticas de un modo competente.

ANÁLISIS COMPARATIVO

Además del rendimiento académico, medido a través de los informes PISA, también es importante que tomemos referencia de dos indicadores más: la equidad, referida a la igualdad de oportunidades, en donde el origen socioeconómico no condiciona el rendimiento; y la calidad, en relación con el porcentaje de alumnos excelentes.

La calidad la mediremos a través del porcentaje de alumnos con alto rendimiento, lo compararemos con el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento por países y veremos cuál es el índice de calidad por comunidades autónomas.

Después, mediremos la equidad viendo las diferencias que se establecen en el rendimiento entre las familias que tienen más y menos recursos económicos.

Por países

En España, “los alumnos más brillantes representan el 7%, frente al 11% de la OCDE” (Ruiz, 3 de Diciembre de 2019).

Si tomamos como modelo PISA 2015, al haber anomalías en el último informe, y como ejemplo ciencias, estos son los porcentajes de alumnos con bajo y alto rendimiento por países, ordenados de menor a mayor proporción de diferencias en el rendimiento, y presentando además las puntuaciones en ciencias.

Tabla 2. Rendimiento en ciencias en los países de la OCDE

	Puntuación	%estudiantes bajo rendimiento	%estudiantes alto rendimiento	%BAJO/%ALTO
Japón	538	9,6	15,3	0,62745098
Estonia	534	8,8	13,5	0,651851852
Finlandia	531	11,5	14,3	0,804195804
Canadá	528	11,1	12,4	0,89516129
Corea	516	14,4	10,6	1,358490566
Nueva Zelanda	513	17,4	12,8	1,359375
Eslovenia	513	15	10,6	1,41509434
Australia	510	17,6	11,2	1,571428571
Reino Unido	509	17,4	10,9	1,596330275
Alemania	509	17	10,6	1,603773585
Holanda	509	18,5	11,1	1,666666667
Suiza	506	18,5	9,8	1,887755102
Irlanda	503	15,3	7,1	2,154929577
Bélgica	502	19,8	9	2,2
Polonia	501	16,3	7,3	2,232876712
Dinamarca	502	15,9	7	2,271428571
Noruega	498	18,7	8	2,3375
Portugal	501	17,4	7,4	2,351351351
Estados Unidos	496	20,3	8,5	2,388235294
Suecia	493	21,6	8,5	2,541176471
Austria	495	20,8	7,7	2,701298701
Francia	495	22,1	8	2,7625
OCDE	493	21,3	7,7	2,766233766
República Checa	493	20,7	7,3	2,835616438
España	493	18,3	5	3,66
Luxemburgo	483	25,9	6,9	3,753623188
Letonia	490	17,2	3,8	4,526315789
Israel	467	31,4	5,8	5,413793103
Hungría	477	26	4,6	5,652173913
Italia	481	23,2	4,1	5,658536585
Islandia	473	25,3	3,8	6,657894737
Eslovaquia	461	30,7	3,6	8,527777778
Grecia	455	32,7	2,1	15,57142857
Chile	447	34,8	1,2	29
Turquía	425	44,5	0,3	148,3333333
México	416	47,8	0,1	478

Fuente: OCDE (en Villar, 2018, p.84)

El primer aspecto que debemos resaltar es que la puntuación en ciencias está estrechamente relacionada con las diferencias entre el rendimiento. Aquellos países que presentan una mayor puntuación en las pruebas son los que tienen menores diferencias entre el porcentaje de alumnos con bajo y alto rendimiento. Por el contrario, aquellos que tienen menor puntuación son los que presentan más desproporción en el rendimiento de sus alumnos.

Los cuatro primeros países no solo no presentan una diferencia “negativa”, entendida como un mayor porcentaje de alumnos con bajo rendimiento respecto a los de alto rendimiento, sino que la proporción en el rendimiento es positiva, habiendo más alumnos excelentes que alumnos con posible fracaso escolar. No es casualidad que los cuatro países sean Japón, Estonia, Finlandia y Canadá. Son países punteros en educación, que presentan modelos distintos al modelo español.

A la cola de la lista, nos encontraríamos con países como Grecia, Chile, Turquía o México. En estos países, la ratio que se establece entre alumnos de bajo y alto rendimiento es abismal. En Grecia, por cada alumno con un alto rendimiento, encontramos más de 15 alumnos con bajo rendimiento. En México la situación es realmente catastrófica, al apenas haber alumnos con alto rendimiento, habiendo por cada uno, 478 alumnos con bajo rendimiento. Estamos hablando de países más desaventajados, donde la carga económica juega un papel trascendental en el rendimiento escolar.

España, aunque en 2015 presenta la misma puntuación que la media de la OCDE en ciencias, el porcentaje de alumnos por rendimiento resulta más bajo, siendo más acentuado en aquellos que tienen bajo rendimiento (3% menos) sobre aquellos que tienen alto rendimiento (2.7% menos). En nuestro país, por cada alumno que presenta alto rendimiento, hay casi 4 alumnos con bajo rendimiento. En la media de la OCDE, esta proporción no llega a 3 alumnos.

Por comunidades autónomas

Siguiendo con los resultados en ciencias del informe PISA 2015, este es el resultado por CCAA en España:

Tabla 3. Puntuación en ciencias de las comunidades autónomas españolas

CCAA	Puntuación
Castilla y León	519
Madrid	516
Galicia	512
Navarra	512
Aragón	508
Cataluña	504
Asturias	501
Rioja	498
Castilla La Mancha	497
Cantabria	496
Media	496
Comunidad Valenciana	494
Baleares	485
Murcia	484
Pais Vasco	483
Canarias	475
Extremadura	474
Andalucía	473

Fuente: Elaboración propia a partir de Ministerio de Educación a partir de Informe PISA, OCDE (2015, en Villar, 2018)

Podemos ver una clara distinción entre las CCAA del norte y del sur de España. La mayoría de las comunidades autónomas del norte (Castilla y León, Galicia, Navarra, Aragón, Cataluña) presentan mejor rendimiento que las del sur (Murcia, Canarias, Extremadura, Andalucía).

También podemos observar que todas las CCAA tienen puntuaciones entre 410 y 559, es decir, se sitúan en los niveles 2 y 3 de rendimiento, o lo que es lo mismo, ninguna presenta un rendimiento notablemente alto ni bajo.

Aun así, es reseñable que hay una diferencia muy grande entre comunidades. La que tiene menor puntuación (Andalucía) tiene 46 puntos menos que la comunidad con mayor puntuación (Castilla y León). Si estuviésemos hablando de países en vez de comunidades autónomas, Castilla y León se posicionaría en 5º lugar, mientras que Andalucía se situaría 6º empezando por la cola. Estas significativas diferencias entre comunidades pueden responder a varias causas y “se reducirían en aproximadamente un tercio si todas tuvieran la misma dotación de factores individuales, familiares y escolares determinantes” (González de San Román y De la Rica Goiricelaya, 2013, p.3).

Algunas de las causas pueden ser: el nivel socioeconómico de la región, tanto de las familias como de los centros; el presupuesto destinado a educación para cada comunidad y la gestión que la propia comunidad hace del mismo; la relevancia otorgada a los docentes, así como las pruebas de acceso de cada comunidad, etc. A este

respecto, hay que añadir que “la descentralización de gran parte de las competencias educativas en las comunidades autónomas quizá haya tenido consecuencias en la tasa de repetidores y en la del fracaso escolar” (Fernández González y Rodríguez Pérez, 2008, p.333). Sea cual sea el motivo, o los motivos, rebajar las diferencias entre comunidades autónomas sigue siendo una tarea pendiente por parte del Gobierno, ya que no ha sido solucionada con la LOMCE.

Para medir el índice de calidad, se multiplica la variable excelencia, entendida como los alumnos que tienen alto rendimiento, equivalente a los niveles 5 y 6; por la variable inclusión, que incluye a aquellos alumnos que no presentan bajo rendimiento, es decir, nivel 2 o superior (Villar, 2018).

Tabla 4. Excelencia, inclusión y calidad (PISA, 2015, CIENCIAS)

	Excelencia	Inclusión	Índice de calidad (relativo) (%)
Castilla y León	0,085	0,898	172,1
Madrid	0,076	0,878	150,8
Galicia	0,074	0,866	143,7
Navarra	0,068	0,881	135,5
Aragón	0,066	0,858	128,2
Cataluña	0,067	0,843	126,8
Asturias	0,059	0,836	110,9
La Rioja	0,059	0,83	109,9
Media	0,053	0,8	100
Castilla-La Mancha	0,05	0,838	94,4
Cantabria	0,048	0,827	88,6
Comunidad Valenciana	0,041	0,842	78,3
Baleares	0,04	0,796	71
Murcia	0,039	0,789	69,7
País Vasco	0,032	0,798	58,4
Canarias	0,032	0,762	55,3
Andalucía	0,032	0,746	53,3
Extremadura	0,031	0,757	52,8

Fuente: Elaboración propia a partir Ministerio de Educación a partir de Informe PISA (OCDE, en Villar, 2015)

SITUACIÓN DE LAS VARIABLES EXÓGENAS EN ESPAÑA

Además de la bajada de puntuación en los informes PISA, la LOMCE ha supuesto recortes económicos en educación. Los directores de los colegios españoles han declarado “haber tenido reducciones de personal y material”. Otro de los asuntos que debemos mencionar es la temporalidad del trabajo docente: “el 18% de los profesores españoles de centros con más desventajas tienen menos de cinco años de experiencia profesional, frente al 17% en los de condiciones ventajosas” (Carbó, 3 de Diciembre de 2019, párr. 13). Estas condiciones, se ven agravadas mediante los conciertos establecidos con la ley orgánica.

Atendiendo al gasto público anual por cada alumno en las comunidades autónomas españolas, de mayor a menor gasto, el resultado es el siguiente:

Tabla 5. Gasto público anual por alumno

Gasto público anual por alumno	
País Vasco	7320
Cantabria	6464
Asturias	6277
Navarra	6199
Galicia	6150
Extremadura	6115
Castilla y León	5863
Aragón	5765
Media	5679
La Rioja	5582
Baleares	5484
Comunidad Valenciana	5436
Canarias	5301
Cataluña	5170
Murcia	4993
Andalucía	4974
Castilla La Mancha	4955
Madrid	4496

Fuente: Elaboración propia a partir de Pérez García, Serrano Martínez y Uriel Jiménez (2019)

País Vasco es la comunidad que más dinero destina a educación, con 7320 € por alumno, es decir, 2824€ más que la última, Madrid. La media regional se sitúa en 5679€, y nuestra comunidad, Asturias, es la tercera que más gasta, con 6464€ al año.

En estos desajustes, un factor importante es la influencia de la financiación a la educación concertada y privada. En la mayoría de las comunidades, las administraciones públicas aportan más financiación que las familias, salvo excepciones como la Comunidad de Madrid, Navarra, Canarias, La Rioja, Cataluña y Aragón. “En Extremadura, Cantabria y Castilla-La Mancha entre el 70% y el 80% de la financiación de la enseñanza privada procede de las administraciones públicas, mientras en la Comunidad de Madrid ese porcentaje no llega al 30%” (Pérez García, Serrano Martínez y Uriel Jiménez, 2019, p.161). Para los autores de esta investigación, el gasto público y privado en educación tiene influencia en los resultados educativos del alumnado, sin embargo, un simple incremento no garantiza mejoras relevantes en el rendimiento.

Las diferencias económicas no se limitan al gasto, sino también a los ingresos, particularmente de las familias, en donde hay desproporciones que acaban afectando el rendimiento de los alumnos.

Tabla 6. Porcentaje de estudiantes con bajo y alto rendimiento según su pertenencia a familias diferenciadas por su nivel socioeconómico (PISA, 2015, CIENCIAS)

	Estudiantes bajo rendimiento			Estudiantes alto rendimiento		
	Primer cuartil	Cuarto cuartil	Ratio 1/4	Primer cuartil	Cuarto cuartil	Ratio 1/4
Andalucía	37,4	10,5	3,6	6,3	61,7	9,8
Aragón	42,8	9	4,8	11,4	47	4,1
Asturias	44,9	6,3	7,1	8,9	47,5	5,3
Baleares	38,4	11,5	3,3	8,1	52,5	6,5
Canarias	39,1	10,1	3,9	10,9	64,1	5,9
Cantabria	40,2	9,1	4,4	12,5	53,1	4,2
Castilla y León	40,4	12,5	3,2	11,5	44,1	3,8
Castilla- La Mancha	38,6	9,4	4,1	9,5	50,5	5,3
Cataluña	42,7	7	6,1	7,5	53	7,1
Comunidad Valenciana	42,1	9,3	4,5	7,9	59,8	7,6
Extremadura	39,5	11,9	3,3	8,1	50,8	6,3
Galicia	37,5	10,6	3,5	11,1	43,6	3,9
Madrid	49	6,8	7,2	10,2	44,7	4,4
Murcia	45,1	8,5	5,3	9	55,1	6,1
Navarra	45,4	8,4	5,4	9,9	51,1	5,2
País Vasco	37,4	13,5	2,8	6,1	41,7	6,8
La Rioja	46,3	11,2	4,1	8,1	48,7	6
Media	41,57647059	9,741176471	4,268115942	9,235294118	51,11764706	5,535031847

Fuente: Villar (2015, p. 90)

En esta tabla podemos observar el bajo y alto rendimiento de las familias más desfavorecidas (primer cuartil) y de aquellas que tienen más recursos (cuarto cuartil).

A primera vista, se observa una clara desproporción entre sendos tipos de familia. Existe un porcentaje muy alto de alumnos pertenecientes a familias mejor posicionadas que obtienen un rendimiento académico alto (51%), así como resalta el porcentaje de alumnos de familias desaventajadas con un bajo rendimiento académico (41%).

En lo concerniente a los estudiantes con alto rendimiento, hay una discriminación “por arriba”, con una ratio de 5/1, es decir, el porcentaje de alumnos del cuarto cuartil es cinco veces mayor que el del primer cuartil.

En lo referente a los estudiantes con bajo rendimiento, hay una discriminación “por abajo”, con una ratio de 4/1. Esto quiere decir que el porcentaje de estudiantes del primer cuartil es cuatro veces mayor que el porcentaje de alumnos del cuarto cuartil.

En definitiva, un gran porcentaje de los alumnos provenientes de familias con más recursos presentan alto rendimiento, mientras que un gran porcentaje de alumnos de familias más desaventajadas tienen un bajo rendimiento.

Respecto a la variable cultural, depende tanto de la escuela como de la familia. Aunque, como veíamos en el apartado 3.2., depende en mayor grado de la familia. Por ello, “es quizá en estos aspectos donde la escuela debe tratar de compensar las diferencias sociales lo antes posible” (Villar, 2018, p.96). La escuela ha de ser un pilar cultural para los niños/as ofreciendo un nivel cultural rico, que esté por encima del nivel que puedan tener en casa para que, de tal forma, todos puedan nutrirse de los aprendizajes que puedan recibir en el colegio.

En materia plenamente educativa, algunos de los factores que pueden vincularse al centro, son el acoso escolar, el ritmo y las ausencias a las clases.

En España hay menos acoso escolar que en la media de la OCDE (17% frente a 23%, respectivamente). Además, en nuestro país, “el 92% de los alumnos coincidieron en que hay que ayudar a los compañeros de colegio a que sufran algún tipo de bullying (frente al 88% de media de la OCDE)”. Los datos no son tan positivos en cuanto al ausencias y al ritmo de las clases. En relación con las ausencias a clase, “el 30% de los alumnos reconoció haberse ausentado algún día en la escuela y el 44% reconoció llegar tarde frente al 21% y el 48% respectivamente de los países de la OCDE”. Y en lo relativo al ritmo de las clases, “el 39% de los estudiantes españoles (en contraposición con el 26% de los de la OCDE) confesaron que, en la mayoría de las asignaturas, los profesores tienen que parar la clase durante mucho tiempo para seguir con las clases” (Palomo, 3 de Diciembre de 2019).

Si buscamos abarcar otras variables, podríamos hablar de los resultados surgidos en cuanto a la situación emocional, el origen o el género de los alumnos.

A pesar de que la realidad objetiva española no es muy positiva, “tres de cada cuatro estudiantes españoles (el 74%, frente al 67% de la OCDE) se declara satisfecho con su vida. El 96% asegura que a veces, o siempre, está feliz”. El origen también es clave en los resultados académicos. “El informe PISA también constata que, en España, los inmigrantes obtienen un peor rendimiento frente a los nativos” (Pereda, 3 de Diciembre de 2019).

El género también condiciona, aunque no siempre, los resultados académicos y el tipo de trabajo. “Los hombres superan a las mujeres en Matemáticas en seis puntos”. En cuanto a las salidas profesionales, “uno de cada tres alumnos matriculados en disciplinas técnicas esperan ser ingenieros o científicos cuando tengan 30 años” (frente a una de cada cinco chicas). “El 10% de los hombres quiere trabajar en Telecomunicaciones frente a un reducido número de mujeres (tan solo el 1%)”. En la rama de la salud, la tendencia cambia: “tres de cada 10 chicas (frente a dos de cada ocho chicos) esperan trabajar en la Sanidad cuando tengan 30 años” (Palomo, 3 de Diciembre de 2019).

CONCLUSIONES Y NECESIDADES DE MEJORA

- a) Es evidente. Después de la ejecución del trabajo, que debemos entender el rendimiento académico como una suma de variables independientes que se interrelacionan entre sí y, de forma directa e indirecta, condicionan el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando el rendimiento académico es bajo, se produce fracaso escolar y, de prolongarse, puede derivar en abandono escolar. Por esta razón, tanto desde el Gobierno como desde las administraciones, han de adaptarse medidas y gestiones eficientes para mejorar el rendimiento y reducir el fracaso y el abandono escolar.
- b) A pesar de que la bibliografía sobre el rendimiento académico es extensa, la necesidad de solucionar problemas a corto plazo para que podamos hablar de una teoría sobre el rendimiento exige la conveniencia de incrementar la investigación temática. Esta labor ha de desarrollarse de forma cooperativa, ya que implica factores psicológicos, familiares, socioeconómicos, culturales, etc., que requieren de la colaboración de profesionales de distintos ámbitos.
- c) El nivel socioeconómico, tanto del lugar de residencia, como del centro educativo y de la familia, es un factor que incide en el rendimiento de manera pronunciada.
- d) El gasto educativo en España, concretizado en los presupuestos, varía en función de la situación económica del momento. Si entendemos la educación como un servicio necesario y esencial para el desarrollo próspero de un país, deberíamos mantener un gasto similar duradero, con el objetivo de que no se produzcan perjuicios por motivos económicos. Esto requiere de un compromiso político y de la concienciación, por parte de la sociedad, de la relevancia que tiene la educación.
- e) Para que haya una educación de alta calidad, se requieren profesionales de primer nivel. Los docentes han de ser instruidos para ser capaces de enfrentarse a casos de abandono escolar y tratar de que sus expectativas sobre el alumnado no influyan en sus decisiones de forma negativa. Ha de producirse un cambio en el modelo educativo para que los centros tengan la capacidad de instruir a sus propios docentes. También deben producirse cambios en la formación de los futuros docentes, para que podamos contar con profesionales que estén correctamente capacitados.
- f) Los desequilibrios entre las comunidades autónomas son casi tan notorios como las diferencias que se establecen entre países. En parte, se pueden explicar por la desproporción en el gasto destinado a cada alumno por comunidad. En España, vivir en una u otra comunidad autónoma, influye en el rendimiento escolar.
- g) En nuestro país, el índice de alumnos con alto rendimiento es bajo. Aun cuando el porcentaje de alumnos con bajo rendimiento es medio, estando por debajo de la media de la OCDE, el índice de alumnos con alto rendimiento es bajo, lo que repercute en la calidad educativa.
- h) Las desigualdades económicas presentes en las familias producen una brecha sustancial en el rendimiento de los más jóvenes. Si bien los hijos de familias con más recursos no sufren tantos problemas académicos, los de las familias más desaventajadas tienen una alta tasa de fracaso escolar. Lo más adecuado sería que se compensaran esas desigualdades por parte del sistema educativo.
- i) El centro educativo puede contrarrestar los efectos familiares ofreciendo recursos culturales que no puede proporcionar la familia. Es por lo que el centro educativo ha de ofrecer un nivel cultural superior al que puede ofrecer la familia. La variable cultural es, junto a la variable económica, uno de los factores más

determinantes en el rendimiento. Los aspectos culturales son otorgados por la familia y por el centro educativo, entre otros. De hecho, el factor cultural es más relevante en la familia que el factor socioeconómico.

- j) Las relaciones entre las familias y los centros educativos deben incrementarse. No sólo deben limitarse a las reuniones con los profesores y su participación debe aumentar en los Consejos Escolares y en las Asociaciones de Madres y Padres de los Alumnos. Si hablamos de concienciar a la sociedad también debemos de concienciar a las familias para que, en la medida en que sea posible, incrementen su participación y se impliquen en nuevas actividades y proyectos.
- k) El abarcado número de leyes educativas no ha logrado mejorar la situación académica. La LOMCE ha supuesto un descenso en los resultados escolares y la disminución de la calidad educativa. Por esta razón, es imperativo un pacto educativo que no responda a los intereses políticos y esté encaminado a alcanzar una verdadera mejora en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aliaga, F. y Bartolomé, A. (2006). El impacto de las nuevas tecnologías en educación. Recuperado de

<https://www.uv.es/aliaga/curriculum/Aliaga&Bartolome-2005-borrador.pdf>

Álvarez Blanco, L y Martínez-González, R.A. (2016). Cooperación entre las Familias y los Centros Escolares como Medida Preventiva del Fracaso y del Riesgo de Abandono Escolar en Adolescentes. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 175-192.

Benito Martín, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 43(Extra 7), 1-11.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Revista del departamento de Sociología, 2(5), 1-6.

Carbó, J. (3 de Diciembre de 2019). Informe PISA 2019: Resultados por comunidades autónomas. El Periódico. Recuperado de

<https://www.elperiodico.com/es/educacion/20191203/informe-pisa-2019-comunidades-autonomas-7760422>

Duarte, D. (2016). Análisis crítico del proceso de reformas educativas en España. Revista do Centro de Educaçao, Letras e Saúde, 18(2), 146-163.

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(2), 1-15.

Erazo Santander, O.A. (2011). El rendimiento académico, un fenómeno de múltiples relaciones y complejidades. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, 2(2), 144-173.

Expansión. (2019). El presupuesto para Educación congelado en España. Recuperado de

<https://datosmacro.expansion.com/estado/presupuestos/espana?sc=PR-G-F-32>

Fernández Jara, M. (11 de Enero de 2019). El gasto en educación sube un 5,9% en 2019 alcanzando la mayor cifra de los últimos siete años con 2.722 millones. Europa Press. Recuperado de

<https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-gasto-educacion-sube-59-2019-alcanzando-mayor-cifra-ultimos-siete-anos-2722-millones-20190111152900.html>

Fernández González, J.J. y Rodríguez Pérez, J.C. (2008). Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. Mediterráneo económico, (14), 323-349.

Freire, S. y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. Lima, Perú: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

García Barnés, H. (29 de Mayo de 2015). Esto es a lo que dedican de verdad su tiempo los profesores, aunque no quieran. El Confidencial. Recuperado de

https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2015-05-29/esto-es-a-lo-que-dedican-su-tiempo-los-profesores-aunque-no-lo-quieran_859151/

García Jiménez, M. V., Alvarado Izquierdo, J.M. y Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12(Extra 2), 248-252.

González de San Román, A. y De la Rica Goiricelaya, S. (2013). Determinantes de las diferencias regionales en el rendimiento académico en España: PISA 2009. *Boletín de Educación*, (6), 1-4.

González González, M.T. y Cutanda López, M.T. (2015). La formación del profesorado y la implicación (engagement) de los alumnos en su aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 69(Extra 2), 9-24.

Jiménez Morales, M.I. y López Zafra, E. (2013). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic journal of research in educational psychology*, 11(29), 75-98.

Ley Orgánica 8/2013, de 28 de febrero. Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. Publicada en Boletín Oficial del Estado Nº.52, de 1 de marzo de 2014. España.

Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento escolar: influencias diferenciales de factores externos e internos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 29(1), 69-92.

Murillo Torrecilla, F.J. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.

Nieto Martín, S. (Abril, 2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en Enseñanza Primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. *Teoría de la educación*, (20), 249-274.

Palomo, D. (3 de Diciembre de 2019). Informe Pisa: los alumnos de la `ley Wert´ todavía más a la cola de la OCDE en Matemáticas y Ciencias. *El Español*. Recuperado de

https://www.elespanol.com/sociedad/educacion/20191203/informe-pisa-alumnos-wert-ocde-matematicas-ciencias/448956155_0.html

Pascual Barrio, B. y Amer Fernández, J.A. (2013). Los debates sobre el fracaso y el abandono escolar. Las propuestas educativas internacionales y españolas. *Praxis sociológica*, (17), 137-156.

Pereda, O. (3 de Diciembre de 2019). Los alumnos españoles bajan en ciencias y matemáticas en el informe PISA. *El Periódico*. Recuperado de

<https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20191203/informe-pisa-espana-baja-nivel-ciencias-matematicas-7759767>

Pérez García, F., Serrano Martínez, L. y Uriel Jiménez, E. (2019). Diferencias educativas regionales, 2000-2016. Bilbao, España: Editorial Biblioteca Nueva, S.L.

Provida Valencia (21 de Mayo de 2012). Breves de iniciación sociológica 3. La socioeconomía [Archivo de vídeo]. Recuperado de

<https://www.youtube.com/watch?v=oP9nEi7gMYM&t=12s>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero. Real Decreto por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Publicada en Boletín Oficial del Estado N.º.52, de 1 de marzo de 2014.

Ruiz, R. (3 de Diciembre de 2019). Informe PISA: España registra la peor nota en ciencias de su historia. La Razón. Recuperado de

<https://www.larazon.es/sociedad/20191203/zofxpbj4cffbravx4me3d7dlou.html>

Solana Álvarez, J.M. (2018). El desafío de la educación en el futuro en España. Anuario jurídico y económico escurialense, (51), 379-388.

Tarabini, A. y Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (23), 1-20.

Urbano Contreras, A. y Álvarez Blanco, L. (2019). La repetición de curso en la adolescencia: influencia de variables sociofamiliares. *Revista educativa digital*, (59), 51-59.

Villar, A. (2018). Rendimiento, equidad y calidad: el desarrollo educativo en España según PISA 2015. *Cuadernos económicos de ICE*, (95), 79-98.