

RESPUESTAS A LOS PROBLEMAS DE BAJO RENDIMIENTO DESDE LA PERSPECTIVA DE DIFERENTES ACTORES EDUCATIVOS¹

The solutions for the problems faced by underachievement from differing perspectives of educational agents

JAVIER GIL FLORES
Universidad de Sevilla

Partiendo del valor que tiene la evaluación del aprendizaje para favorecer medidas de mejora en los centros educativos, se ha centrado la atención en los casos de bajo rendimiento. Mediante la técnica del grupo nominal se ha generado un repertorio de actuaciones referidas al análisis de la realidad de los centros, medidas curriculares, organizativas, dirigidas a la participación de la comunidad educativa o a la demanda de servicios externos. La adopción de tales medidas se ha vinculado a diferentes situaciones de rendimiento deficitario que podrían darse en centros de educación primaria y secundaria.

Palabras clave: Rendimiento educativo, Evaluación, Mejora escolar.

Introducción

Cualquier intento de mejorar la calidad de una institución educativa se orienta a optimizar la gestión de las personas que trabajan en ella, los procesos desarrollados o los recursos disponibles con la finalidad de alcanzar los resultados pretendidos. Entre los resultados que se pretenden con la acción educativa ejercida en las instituciones escolares, los aprendizajes constituyen el elemento clave a la hora de contrastar la eficacia y la calidad, de tal manera que buena parte de las iniciativas emprendidas en los centros para lograr la mejora de los mismos tienen como finalidad elevar los niveles de aprendizaje logrados.

El aprendizaje de los alumnos ha venido siendo el principal objeto de la evaluación educativa, asumiendo su evaluación un papel relevante entre el conjunto de actividades y tareas que se desarrollan en los centros docentes de cualquier etapa de nuestro sistema educativo. La evaluación constituiría una vía para valorar la consecución de los objetivos de aprendizaje y la adopción de medidas para reorientar y mejorar esos aprendizajes.

La comunidad científica ha prestado un especial interés al tópico *evaluación del rendimiento* cuando se ha centrado en el estudio de los resultados de aprendizaje logrados por los alumnos en las instituciones educativas. Generalmente, cuando

se habla de rendimiento educativo, la evaluación aparece asociada a las calificaciones escolares. El rendimiento educativo del alumno se vería reflejado en las notas que obtiene, mediante las cuales se trata de resumir el aprendizaje logrado a lo largo del curso escolar en relación con los objetivos y contenidos planteados inicialmente. Entendido de este modo, el rendimiento educativo se ha analizado en nuestro país en relación a múltiples variables personales, escolares, institucionales o sociofamiliares (entre otros trabajos estarían los de Gómez Dacal, 1992; Castejón, Montañés y García, 1993; González, Rodríguez y Valle, 1999; Broc, 2000; Ridao y Gil, 2002; Martín y Romero, 2003; Marchesi, Martínez y Martín, 2004; De la Orden y González, 2005; Casanova *et al.*, 2005; Martínez y Álvarez, 2005; Jiménez, 2006). En parte de los trabajos que se han desarrollado sobre este tema se analiza el rendimiento en determinadas etapas del sistema educativo (véanse, por ejemplo, las revisiones de Arias, 1990 y Pérez y Nieto, 1992), caracterizándose por tomar como variable de rendimiento las calificaciones escolares al término de una etapa o ciclo, y por centrarse en los resultados logrados en un curso académico.

La evaluación del rendimiento es una tarea con incidencia sobre la actividad desarrollada en los centros escolares; de ella se derivan decisiones que afectan al alumnado (por ejemplo, sobre promoción o titulación), y a aspectos organizativos o curriculares de los propios centros. Pero la evaluación del rendimiento también es posiblemente el aspecto fundamental en el que apoyarse para aquilatar la calidad de un sistema educativo, entendiéndose que el valor de la educación ofrecida se traduce en la consecución de resultados positivos en cuanto al logro de aprendizajes y competencias propios de las diferentes áreas curriculares.

Si nos situamos ante el sistema educativo español considerado en su conjunto, buena parte de las evaluaciones recientes del rendimiento se han venido apoyando en la recopilación de datos sobre las calificaciones finales de los

alumnos. Indicadores como los porcentajes de alumnado que promociona de unos ciclos a otros, que es evaluado positivamente en las diferentes áreas del currículo, que cursa el nivel que le corresponde por su edad o que consigue finalizar una etapa educativa sin repetición de curso, son habituales en la evaluación de resultados. Baste en este sentido revisar los más recientes análisis de carácter nacional (MEC, 2004), que vienen a sumarse a las series de datos estadísticos sobre educación publicadas anualmente en nuestro país por la Administración educativa. Ejemplo de ello es la serie *Estadística de la Enseñanza en España*, desde el curso 1988/89, o la serie *Estadísticas de la Educación en España*, desde 1998/99, publicadas por el Ministerio de Educación.

Junto a los estudios sobre el rendimiento que se apoyan en calificaciones escolares, se han evaluado los aprendizajes logrados por los alumnos en diferentes etapas y áreas, usando para ello pruebas externas. Es el caso de los Informes sobre Evaluación de la Educación Primaria (INCE, 1997 y 2001; MEC, 2005) o sobre la Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000 (INCE, 2003), entre otros. En esta misma línea se orientan las evaluaciones de diagnóstico, contempladas en la nueva Ley Orgánica de Educación, o las evaluaciones internacionales, que en cada edición ven ampliarse el número de países participantes. Probablemente la más relevante de ellas es el programa PISA (*Programme for International Student Assessment*) promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que ha supuesto para un número creciente de países la medición periódica del rendimiento de los alumnos de quince años en los ámbitos de la comprensión lectora, las matemáticas y las ciencias.

Cualquiera de los tipos de experiencias de evaluación del aprendizaje a los que nos hemos referido, tanto a nivel de los centros como a nivel del sistema educativo en su conjunto, permite la detección de posibles situaciones de

rendimiento bajo, y en consecuencia, la adopción de las medidas necesarias para elevar los resultados de aprendizaje y, en general, para mejorar la calidad de los servicios educativos. La realización de evaluaciones del rendimiento, a nivel de centros o de todo un sistema educativo, constituye por tanto una vía para su conocimiento, posibilitando la autorregulación constante.

El aprovechamiento de la información que proporciona la evaluación del aprendizaje en los sistemas educativos tiene que ver con las decisiones que se adoptan desde el ámbito de la política educativa, y ello justifica los esfuerzos que los países hacen para evaluar resultados.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos de las Administraciones, desde los contextos educativos más cercanos a la práctica no siempre se llega a percibir la conexión entre los resultados que se publican y medidas concretas que traten de mejorarlos. Recurriendo a la distinción entre las funciones sumativa y formativa de la evaluación, podemos decir que cuando nos situamos en el contexto de las evaluaciones globales de rendimiento en el sistema educativo, existe la sensación de que predomina una función sumativa de la evaluación. Se cubriría el objetivo de informar sobre los resultados logrados, pero en menor medida esta evaluación del rendimiento está ligada a mejoras concretas e inmediatas adaptadas a cada contexto escolar.

Por ello, también es interesante considerar el potencial que existe en los centros para abordar situaciones de bajo rendimiento. Una fuente para la identificación de posibles medidas a adoptar ante los déficits de aprendizaje se encuentra en las aportaciones del modelo de escuelas eficaces (Scherens y Creemer, 1989; Davis y Thomas, 1992; Scherens, 1992; Reynolds, 2001), desarrollado en las últimas décadas, que se ha centrado en el análisis de las características de los centros asociadas a un nivel alto de aprendizaje en el alumnado. Y también la corriente de escuelas de calidad

(Cantón, 2001; Cortés, 1995; Gento, 1998), que adopta los principios básicos de la gestión de la calidad total en las organizaciones: liderazgo, atención a los resultados, orientación al usuario, desarrollo de las personas, mejora continua e innovación, desarrollo de colaboraciones con otras entidades.

Tomando estos trabajos como referencia, es posible apuntar factores que podrían activarse en los centros para lograr el éxito de los escolares, entre los que se encuentran aspectos como el análisis de las necesidades y expectativas de los usuarios, la definición de objetivos, su aceptación por las personas, el trabajo en equipo, la autonomía curricular, la formación continua del personal, la implicación de la comunidad.

Contando con el importante papel que en nuestro sistema educativo juegan los centros en la gestión de la acción que desarrollan (definición del proyecto curricular, distribución de presupuestos, establecimiento de normas de convivencia, implicación en actividades innovadoras, desarrollo profesional de los docentes, etc.), las decisiones de mejora podrían surgir de los propios contextos escolares. A partir de las personas que se desenvuelven en ellos, cabría plantear acciones dirigidas a mejorar la calidad de los centros, de acuerdo con las especificidades del contexto escolar donde van a desarrollarse.

Finalidad del estudio

Al hilo de los argumentos anteriores, hemos desarrollado un proyecto de investigación en el que se pone el énfasis no sólo en la elaboración de instrumentos de diagnóstico y la definición de indicadores que permitan conocer en los centros el nivel de aprendizaje logrado por los escolares, sino también y especialmente en el establecimiento de vías para conectar este diagnóstico con planes y actuaciones de mejora que permitan elevar tales niveles cuando éstos son deficitarios. El interés no se agota en proporcionar una información sobre el rendimiento

académico, sino que implica también la definición de mecanismos para que este tipo de instrumentos puedan servir a la intervención que en contextos particulares puede realizarse sobre los centros.

En particular, en estas páginas presentamos una parte de esa investigación, concretamente, la elaboración de medidas de mejora destinadas a los centros para propiciar la intervención en los casos en que se detecten situaciones de rendimiento bajo. Tales medidas se han elaborado a partir de las aportaciones de una diversidad de actores que desempeñan distintas funciones y ostentan diferentes responsabilidades en relación con la acción educativa.

Se han caracterizado las situaciones de rendimiento bajo a partir de los resultados obtenidos en pruebas externas de diagnóstico, administradas al alumnado de 4º de Educación Primaria y 2º de ESO. Si tenemos en cuenta que en buena medida los problemas de rendimiento se originan desde los primeros años de la escuela y tienden a ser acumulativos (Gordon y Greenidge, 1999), la evaluación de las competencias curriculares con una finalidad formativa habría de situarse en cursos intermedios dentro de las etapas del sistema educativo, sin esperar a la finalización de las mismas.

Además de los resultados en pruebas externas, la detección de centros que adolecen de un aprendizaje deficitario en su alumnado se ha apoyado en indicadores de rendimiento definidos para los centros. Estos indicadores se construyeron a partir de información de dos tipos: resultados, que se apoyan en la evaluación de las diferentes materias del currículo, y percepciones del alumnado sobre el rendimiento logrado. La combinación de los resultados derivados de ambos tipos de fuentes permitirá contemplar distintas situaciones posibles en los centros.

En definitiva, el objetivo del presente estudio es la elaboración de una serie de medidas útiles para afrontar problemas de bajo rendimiento

en los centros educativos, de tal manera que tales medidas estén fundamentadas en un suficiente conocimiento de la realidad escolar.

Metodología

La identificación de las medidas dirigidas a los centros se ha apoyado metodológicamente en la técnica del *grupo nominal*, en el que han participado profesores universitarios especializados en organización de centros, miembros de equipos directivos, orientadores de centro y miembros de la inspección educativa, seleccionados por su experiencia y conocimiento de la realidad escolar.

El grupo nominal (Delbecq, Van der Van y Gustafson, 1984; Pérez, 1991) es una técnica para la generación de ideas y la valoración de las mismas, a través de un procedimiento estructurado que permite llegar a soluciones finales expresadas generalmente en forma de prioridades. En el grupo nominal suelen participar entre seis y doce sujetos, además del facilitador o moderador de la reunión.

La reunión del grupo tuvo lugar en octubre de 2006, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, contando con un total de ocho participantes. Fueron seleccionados con el criterio de reunir profesionales que trabajan en diferentes ámbitos y que cuentan con diversas experiencias. Sus rasgos característicos quedan recogidos en la tabla 1. Al cuantificar temporalmente la experiencia de los participantes, se ha indicado el número de años para los casos de menor y mayor experiencia. Tanto para este aspecto como para el ámbito actual de trabajo, pueden concurrir en un mismo sujeto diferentes situaciones. Así, por ejemplo, algunos participantes simultaneaban su docencia en la universidad con funciones de inspección o con docencia en niveles no universitarios; otro desempeñaba funciones de orientador al tiempo que forma o ha formado parte de equipos directivos.

TABLA 1. Perfil de los participantes en el grupo nominal

Experiencia	Nº sujetos
- Miembros de equipos directivos (experiencia entre 1 y 20 años)	5
- Orientadores (experiencia de 1 y 10 años)	2
- Inspectores (experiencia de 11 años)	1
- Profesores universitarios	3

Ámbito actual de trabajo	Nº sujetos
- Educación Primaria	3
- Educación Secundaria Obligatoria	3
- Inspección educativa	1
- Universidad	3
- Enseñanza pública	5
- Enseñanza privada/concertada	3

La sala de reunión se dispuso de modo que facilitara el desarrollo de la actividad del grupo. Los participantes se situaron en torno a una mesa rectangular, dejando uno de los laterales libres para permitir visualizar la pizarra en la que se fueron anotando las ideas aportadas durante la reunión (véase figura 1).

El desarrollo de la reunión se estructuró en tres fases, de acuerdo con la dinámica de trabajo propia del grupo nominal. La duración total se situó en torno a dos horas, tiempo durante el cual se cubrieron las siguientes tareas:

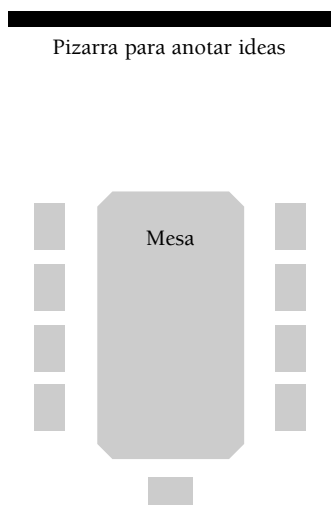
- *Generación de ideas.* Durante un periodo de entre cinco y diez minutos, los participantes escribieron en silencio y de forma individual ideas en respuesta al interrogante planteado. La consigna para esta tarea, que fue entregada por escrito a cada uno de los miembros del grupo, figuraba en los siguientes términos:

«Anota, lo más sintéticamente posible, las medidas o acciones que podrían adoptarse en un centro educativo en el que se imparten los

niveles de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, ante una situación de bajo rendimiento de su alumnado. Se entiende que una situación de bajo rendimiento se manifiesta a través de la obtención de calificaciones bajas, puntuaciones bajas en pruebas que miden desarrollo de competencias básicas generales o específicas de las diferentes áreas, y en la existencia de tasas elevadas de fracaso escolar, de abandono, etcétera.»

- *Presentación de ideas.* Cada participante, por turnos rotativos, fue presentando una idea en cada ronda de intervenciones al tiempo que éstas quedaban anotadas en la pizarra a la vista de todos. Los turnos de intervención continuaron hasta agotar las ideas generadas. Durante la presentación se admitía la posibilidad de añadir nuevas ideas sugeridas por las que otros participantes habían presentado.
- *Depuración de ideas.* La lista inicial de ideas fue sometida a debate para aclarar términos y argumentar razones que llevaron a proponerlas. Durante ese debate se realizaron modificaciones sobre la lista

FIGURA 1. Disposición de la sala utilizada para el grupo nominal



eliminando redundancias, fusionando ideas que resultan coincidentes o agrupando las que se relacionan entre sí por corresponder a un mismo aspecto o ámbito de actuación. Cualquier decisión de cambio sobre alguna de las ideas iniciales, antes de llevarse a efecto, contó con la aprobación del autor de la misma.

- *Priorización de ideas.* La última tarea del grupo consistió en la votación privada y por escrito de cada uno de sus miembros, asignando a las ideas contenidas en el listado final un orden de prioridad que permitiera destacar las ocho más relevantes. En relación con el número de ideas que deben ser elegidas y priorizadas, Fox (1987) propone que para un rango de ideas comprendido entre 37 y 43 el número a elegir habría de ser seis ideas. No obstante, aquí hemos optado por la elección de ocho, intentando favorecer una mayor diversidad de ideas entre las seleccionadas. Los criterios de priorización se concretaron en el posible impacto de las medidas

y en la viabilidad de llevarlas a la práctica contando con los recursos de los que se suele disponer en los centros. De acuerdo con estos criterios, cada participante seleccionó las ocho medidas que consideraba más adecuadas, estableciendo diferentes ordenaciones para responder a las diversas situaciones deficitarias que podrían darse en centros que imparten los niveles de EP o ESO.

El orden asignado a cada idea se traduce en una puntuación numérica, de tal modo que a la que ocupó el primer lugar se asignaron 8 puntos, la que figuró en segundo lugar 7, y así hasta llegar a la octava de las ideas, a la que corresponde 1 punto.

Los resultados de aplicar la técnica del grupo nominal surgen de la agrupación de las puntuaciones individuales y la determinación matemática de un orden de prioridades. Al establecer este orden se ha fijado una puntuación mínima de corte en los 10 puntos, tratando de garantizar que las ideas presentes en el listado de medidas priorizadas hayan suscitado un cierto consenso entre los participantes, figurando entre las elegidas por al menos dos de ellos. De este modo, evitamos la presencia de propuestas individuales no suficientemente respaldadas por el grupo.

Resultados

En primer lugar, mostramos los resultados obtenidos tras presentar y depurar las ideas de los participantes. Fruto del debate entre los participantes, el listado original de ideas aportadas se redujo a un total de 38 proposiciones (véase cuadro 1), agrupadas en dos grandes bloques: las que corresponden directamente a los centros, basadas en elementos de su realidad interna, y las que habrían de contar con la participación de agentes externos al centro. Entre las primeras se diferenciaron medidas que implican un análisis de la situación, medidas de carácter

CUADRO 1. Listado depurado de ideas generadas por el grupo nominal

Medidas basadas en la realidad interna	Análisis de la situación	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de causas internas que explican la situación de bajo rendimiento. • Sesiones de trabajo del profesorado por departamentos para identificar causas y soluciones. • Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...). • Revisión y análisis de los libros de texto. • Recogida del punto de vista del alumnado sobre la situación, a partir de entrevistas grupales. • Identificación de variables del contexto que permitan conocer al alumno fuera del centro. • Conocer expectativas de los usuarios.
	Curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados. • Contextualización de los contenidos. • Mayor presencia de la acción tutorial en el aula. • Propuesta de actividades diferentes en la jornada lectiva (biblioteca, museo, etcétera). • Actividades extraacadémicas que hagan el centro más atractivo para el alumnado (deportes, talleres). • Campañas de animación a la lectura. • Campañas para el cuidado de la apariencia física del centro (limpieza, cuidado del mobiliario, etcétera).
	Organizativas	<ul style="list-style-type: none"> • Distribución del alumnado por grupos heterogéneos de acuerdo con los resultados de la evaluación. • Potenciación del apoyo en las diversas materias. • Organización de desdobles. • Optimización del tiempo de trabajo del profesorado.
	Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> • Potenciación de los equipos educativos. • Coordinación curricular horizontal y vertical. • Coordinación entre etapas/centros. • Consenso de criterios de evaluación. • Incentivos para promover proyectos y grupos de trabajo.
	Participación de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora. • Participación del alumnado (juntas de delegados). • Implicación de los padres (escuelas de padres, reuniones con los tutores). • Mayor apertura al entorno.
Medidas basadas en la realidad externa	Recursos externos	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis y adopción de buenas prácticas desarrolladas por otros centros. • Asesoramiento de experto para el desarrollo de las propuestas de cambio o mejora. • Formación del profesorado en NN.TT., desarrollo emocional, medidas de atención a la diversidad, etcétera. • Demanda y uso de los servicios externos (EOE) para atender a las carencias. • Agilizar la demanda de servicios sociales para atender a familias (absentismo, bajo rendimiento, etcétera).
	Administración educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Obligatoriedad de E.I. • Implantación de tutoría obligatoria lectiva en E.I. y E.P. • Departamento de Orientación en E.I y E.P. no reducido al orientador (trabajadores sociales, médicos, etcétera). • Estabilidad de los equipos docentes. • Disminución de la ratio. • Dedicación del profesorado de apoyo en exclusiva a las funciones que les son propias.

curricular y organizativo, medidas centradas en la coordinación docente y medidas dirigidas a diferentes sectores de la comunidad educativa. Dentro de las medidas basadas en la realidad externa se incluyeron las dirigidas a recabar recursos externos y las que requerirían en mayor o menor medida contar con la Administración educativa para hacer efectiva su puesta en práctica.

Buena parte de este último tipo de medidas depende de la iniciativa de agentes externos al propio centro y, por tanto, escapan a las posibilidades de intervención en los contextos concretos a los que se dirige nuestra propuesta de evaluación formativa del rendimiento. Por este motivo, a pesar de incluirse entre las enumeradas por los participantes en el grupo nominal, algunas de ellas no han sido consideradas al presentar las propuestas de intervención que se dirigen a los centros, dado que su aplicación requeriría desarrollos normativos o decisiones que competen en exclusiva a la Administración educativa.

Posteriormente, la votación por los participantes y la priorización de este listado de ideas en función de diferentes situaciones que pudieran darse en los centros ha dado lugar al desarrollo de pautas y orientaciones dirigidas a los centros. Aquí presentaremos las medidas priorizadas que ha generado el grupo nominal, junto con la puntuación final asignada a las mismas por los participantes. Las medidas responden a tres supuestos de situaciones deficitarias en cuanto a rendimiento:

- Bajo nivel en el rendimiento académico medido por el centro. Se trata de medidas adecuadas para centros en los que los indicadores relativos a calificaciones en las diferentes materias, promoción, fracaso, etc. registran valores por debajo de los umbrales de aceptación fijados. Esta situación generalmente aparecerá unida a resultados en las pruebas externas que se sitúan por debajo de los valores medios, si

bien su detección se apoya sólo en el primer tipo de indicadores.

- Nivel de rendimiento académico aceptable, pero puntuaciones por debajo de la media en pruebas externas. Las medidas contenidas en este bloque se dirigen a centros en los que los indicadores internos de rendimiento registran valores adecuados, pero sus resultados en las pruebas externas administradas o en las evaluaciones diagnósticas promovidas desde la Administración educativa se sitúan por debajo de las respectivas medias, no superando los niveles de aceptación mínimos que pudieran establecerse para los indicadores correspondientes.
- Bajo nivel de aprendizaje, según la percepción del alumnado. Aquí se incluyen medidas destinadas a centros en los que, con independencia de que concurren situaciones como las descritas en los dos supuestos anteriores, existe la percepción entre el alumnado de que los niveles de aprendizaje logrados en el centro son relativamente bajos. Este hecho queda determinado por la obtención de valores por debajo de los niveles mínimos aceptados en indicadores de percepción que informan sobre ello.

Las tres situaciones anteriores han sido consideradas en centros que imparten la etapa de la ESO, mientras que para los que imparten la etapa de EP se ha prescindido de las percepciones del alumnado. A continuación desglosamos los resultados obtenidos para las cinco situaciones resultantes.

Bajo nivel en el rendimiento académico medido por el centro, en EP

De acuerdo con la priorización realizada, las medidas que habrían de abordarse en primer lugar tienen que ver con el análisis de la situación, para determinar las causas internas que explican el bajo rendimiento y analizar la propia

labor docente desarrollada en el centro. Los restantes tipos de medidas han quedado incluidas con un nivel de importancia similar para todas ellas, destacando la adopción de criterios para reformular el currículo en función de los resultados, la demanda de servicios de orientación externos y la potenciación del apoyo al alumnado con dificultades en las diferentes materias. El listado completo de medidas se recoge en la tabla 2.

Nivel de rendimiento académico aceptable en EP, pero puntuaciones por debajo de la media en pruebas externas

En este segundo caso, las medidas prioritarias se centran en el ámbito de la coordinación docente y curricular, situándose en los primeros lugares la potenciación de los equipos educativos y el establecimiento de un consenso

TABLA 2. Medidas priorizadas para centros EP con bajo rendimiento interno

Medidas	Puntos
Análisis de causas internas que explican la situación de bajo rendimiento.	49
Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...).	20
Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados.	19
Demanda y uso de los servicios externos (EOE) para atender a las carencias.	16
Potenciación del apoyo en las diversas materias.	15
Coordinación curricular horizontal y vertical.	13
Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora.	13
Consenso de criterios de evaluación.	12
Agilizar la demanda de servicios sociales para atender a familias (absentismo, bajo de rendimiento, etcétera).	12
Contextualización de los contenidos.	10
Implicación de los padres (escuelas de padres, reuniones con los tutores).	10

TABLA 3. Medidas priorizadas para centros EP con bajo rendimiento externo

Medidas	Puntos
Potenciación de los equipos educativos.	30
Consenso de criterios de evaluación.	30
Sesiones de trabajo del profesorado por departamentos para identificar causas y soluciones.	28
Análisis de causas internas que explican la situación de bajo rendimiento.	24
Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...).	21
Coordinación curricular horizontal y vertical.	20
Análisis y adopción de buenas prácticas desarrolladas por otros centros.	20
Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados.	19
Incentivos para promover proyectos y grupos de trabajo.	19
Distribución del alumnado por grupos heterogéneos de acuerdo con los resultados de la evaluación.	17
Campañas de animación a la lectura.	14
Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora.	12

sobre los criterios de evaluación utilizados (véase tabla 3). Con un grado de importancia próximo a éstas, se sitúan las medidas que implican un análisis de la realidad, destacando entre ellas el estudio de las causas que explican la situación desde los departamentos.

Bajo nivel en rendimiento académico medido por el centro, en ESO

Como en el caso de los centros que imparten EP, las medidas prioritarias tienen que ver con el análisis de la situación, a fin de determinar

TABLA 4. Medidas priorizadas para centros ESO con bajo rendimiento interno

Medidas	Puntos
Análisis de causas internas que explican la situación de bajo rendimiento.	34
Potenciación de los equipos educativos.	22
Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados.	18
Sesiones de trabajo del profesorado por departamentos para identificar causas y soluciones.	17
Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...).	16
Potenciación del apoyo en las diversas materias.	16
Mayor presencia de la acción tutorial en el aula.	15
Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora.	12
Consenso de criterios de evaluación.	11
Conocer expectativas de los usuarios.	10
Demanda y uso de los servicios externos (EOE) para atender a las carencias.	10

TABLA 5. Medidas priorizadas para centros ESO con bajo rendimiento externo

Medidas	Puntos
Sesiones de trabajo del profesorado por departamentos para identificar causas y soluciones.	44
Análisis y adopción de buenas prácticas desarrolladas por otros centros.	34
Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...).	27
Potenciación de los equipos educativos.	23
Coordinación curricular horizontal y vertical.	23
Distribución del alumnado por grupos heterogéneos de acuerdo con los resultados de la evaluación.	19
Consenso de criterios de evaluación.	17
Análisis de causas internas que explican la situación de bajo rendimiento.	16
Incentivos para promover proyectos y grupos de trabajo.	15
Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados.	14
Campanas de animación a la lectura.	14
Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora.	12

las causas internas que explican un bajo rendimiento. Destaca además, en el ámbito de la coordinación, la potenciación en el centro del trabajo de los equipos educativos, y junto a esto aparece de nuevo la adopción de criterios para reformular el currículo en función de los resultados (véase tabla 4).

Nivel de rendimiento académico aceptable en ESO, pero puntuaciones por debajo de la media en pruebas externas

El análisis de la situación, especialmente por parte de los departamentos, y las medidas basadas en la coordinación están presentes entre las que resultan prioritarias en los centros ESO, al igual que ocurriera para el caso de la EP. No obstante, por encima de la coordinación aparece el análisis de buenas prácticas llevadas a cabo en otros centros. Los valores que han llevado a priorizar las diferentes medidas se recogen en la tabla 5.

Bajo nivel de aprendizaje logrado en ESO, según la percepción del alumnado

En este último caso, el análisis de la situación sigue siendo prioritario, aunque formando parte del análisis se sitúan en los primeros lugares el conocimiento de las expectativas de los usuarios y la recogida de las opiniones del alumnado al respecto (véase tabla 6). Se concede importancia a la participación del alumnado en el centro o a la organización de actividades extraescolares que lo hagan más atractivo para el alumnado.

Conclusiones

El trabajo realizado pretendía generar un repertorio de medidas útiles en los centros para afrontar problemas de rendimiento, basándonos en las aportaciones de personas próximas a la realidad escolar. Para ello, la técnica del grupo

TABLA 6. Medidas priorizadas para centros ESO con baja percepción de su alumnado respecto al rendimiento conseguido

Medidas	Puntos
Conocer expectativas de los usuarios.	44
Recogida del punto de vista del alumnado sobre la situación, a partir de entrevistas grupales.	29
Sesiones de trabajo del profesorado por departamentos para identificar causas y soluciones.	18
Participación del alumnado en el centro (juntas de delegados).	18
Actividades extraacadémicas que hagan el centro más atractivo para el alumnado (deportes, talleres).	16
Adopción de criterios para reformular currículo en función de los resultados.	15
Mayor presencia de la acción tutorial en el aula.	15
Distribución del alumnado por grupos heterogéneos de acuerdo con los resultados de la evaluación.	15
Autoevaluación de la labor desarrollada por el profesorado (programaciones, tarea docente...).	14
Formación del profesorado en NN.TT., desarrollo emocional, medidas de atención a la diversidad, etcétera.	13
Incentivos para promover proyectos y grupos de trabajo.	11
Propiciar condiciones para la implicación colectiva en propuestas de mejora.	11

nominal presenta la ventaja de permitir que afloren un amplio número de ideas no inhibidas por evaluaciones prematuras, equilibrar la intervención de todos los miembros sin importar la brillantez en la expresión de las ideas y facilitar la obtención de una conclusión final en forma de una priorización que se sustenta sobre puntuaciones.

El material elaborado posee además el valor de haber sido generado desde la práctica educativa, y por tanto, su aplicabilidad en los centros puede ser mayor que cuando se hacen propuestas exclusivamente desde un plano teórico o técnico.

La priorización de medidas realizada ha situado en los primeros puestos a aquellas que tienen que ver con el análisis de la realidad escolar. Los resultados de aprendizaje constituyen indicadores en función de los cuales realizar el seguimiento de la eficacia en los centros educativos, pero la evolución negativa de éstos requiere una reflexión y análisis acerca de los procesos desarrollados y los factores que se asocian al bajo rendimiento, sobre los cuales habrían de centrarse las intervenciones correspondientes. Cuando los problemas se detectan a partir de pruebas de evaluación externas, se han priorizado medidas que suponen la coordinación y el trabajo en equipo del profesorado,

con especial atención al consenso sobre los criterios de evaluación utilizados, y se recomienda estudiar las claves del éxito en otros centros que presentan una situación satisfactoria ante este tipo de indicadores. Por último, el análisis de la realidad se focaliza en el estudio de las expectativas del alumnado cuando éste posee una percepción de bajo rendimiento.

Las medidas resultantes están además respaldadas por los factores de éxito escolar identificados en la literatura. Así ocurre, por ejemplo, con los refuerzos educativos (Stoll y Fink, 1999), el consenso y la cooperación entre el profesorado (Schereens, 1992) o con las medidas que afectan a la estructura organizativa de los centros (Salmerón, 1999).

En cualquier caso, el seguimiento de los indicadores de resultados y la adopción de medidas para mejorarlos cuando se registran niveles deficitarios constituye en sí mismo un rasgo diferenciador de las escuelas. El compromiso con el aprendizaje del alumnado y la intervención dirigida a elevar las cotas alcanzadas sitúa a los centros en el camino de la excelencia. Para estos centros, los resultados del presente estudio aportan unas primeras pautas en las que basar la planificación de actuaciones que permitan mejorar el rendimiento del alumnado.

Notas

¹ Este trabajo recoge parcialmente resultados del proyecto *Evaluación formativa del rendimiento en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria*, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia (Convocatoria 2005 del Plan Nacional de I+D+i). El equipo de investigación lo componían Juan J. Arrabal, Crispín Calvo, Carmen Fernández, Javier Gil y José A. Pérez, todos ellos profesores de la Universidad de Sevilla, y los profesores de la Universidad de Cádiz Marisol Ibarra y Gregorio Rodríguez.

Referencias bibliográficas

- ARIAS, M. P. (1990). Tesis doctorales sobre evaluación del rendimiento, *Aula Abierta*, 56, 206-214.
- BROC, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría, *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- CANTÓN, I. (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos*. Madrid: CCS.
- CASANOVA, P. F.; GARCÍA, M. C.; DE LA TORRE, M. J. y CARPIO, M. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement, *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.
- CASTEJÓN, J. L.; MONTAÑÉS, J. y GARCÍA, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico, *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 89-105.
- CORTÉS, J. (1995). El proceso de implantación de la TQM, *Organización y Gestión Educativa*, 3, 37-40.
- DAVIS, G. A. y THOMAS, M. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DE LA ORDEN, A. y GONZÁLEZ, C. (2005). Variables que discriminan entre alumnos de bajo y medio-alto rendimiento, *Revista de Investigación Educativa*, 23 (2), 573-579.
- DELBECQ, A.; VAN DER VAN, A. H. y GUSTAFSON, D. (1984). *Técnicas grupales para planeación*. México: Trillas.
- FOX, W. M. (1987). *Effective group problem solving*. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- GENTO, S. (1998). *Implantación de la calidad total en instituciones educativas*. Madrid: UNED.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992). *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. Madrid: La Muralla.
- GONZÁLEZ, R.; RODRÍGUEZ, S. y VALLE, A. (1999). Atribuciones causales, concepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico, *Revista Española de Pedagogía*, 57 (214), 525-546.
- GORDON, J. y GREENIDGE, J. (1999). Europa: el fracaso escolar y sus consecuencias, *Organización y Gestión Educativa*, 3, 4-8.
- INCE (1997). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: MEC.
- INCE (2001). *Evaluación de la Educación Primaria 1999*. Madrid: MEC.
- INCE (2003). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Madrid: MEC.
- JIMÉNEZ, C. (2006). Educación familiar y alumnos con alto rendimiento, *Revista Española de Pedagogía*, 64 (234), 273-300.
- MARCHESI, A.; MARTÍNEZ, R. y MARTÍN, E. (2004). Estudio longitudinal sobre la influencia del nivel sociocultural en el aprendizaje de los alumnos en la Educación Secundaria Obligatoria, *Infancia y Aprendizaje*, 27 (3), 307-323.
- MEC (2005). *Evaluación de la Educación Primaria 2003*. Madrid: MEC.
- MARTÍN, F y ROMERO, M. E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico, *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- MARTÍNEZ, R. A. y ÁLVAREZ, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en educación secundaria obligatoria: implicación de las familias y de los centros escolares, *Aula Abierta*, 85, 127-146.
- PÉREZ, G. y NIETO, S. (1992). Análisis estadístico y bibliométrico sobre investigaciones y estudios acerca del rendimiento académico en España (1976-1986): aspectos conceptuales y descriptivos, *Aula Abierta*, 60, 47-67.
- PÉREZ, M. P. (1991). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea.
- REYNOLDS, D. (2001). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- RIDAO, I. y GIL, J. (2002). La jornada escolar y el rendimiento de los alumnos, *Revista de Educación*, 327, 141-156.
- SALMERÓN, H. (1999). *Evaluación de los espacios arquitectónicos escolares*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.
- SCHEERENS, J. y CREEMERS, B. P. (1989). Conceptualization of schools effectiveness, *International Journal of Educational Research*, 13, 7.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Abstract

The solutions for the problems faced by underachievement from differing perspectives of educational agents

Taking into account the potential of evaluation of learning to foster improvement measures in schools, this paper focuses on low achievement cases. Using the nominal group technique, a repertoire of actions has been generated regarding the analysis of reality of schools, such as curriculum and organizational measures guided towards the participation of the educational community or the demand of external services. The adoption of these measures has been related to different situations of low achievement that could take place in primary and secondary schools.

Key words: *Educational achievement, Assessment, School improvement.*

Perfil profesional del autor

Javier Gil Flores

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla y profesor titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la misma universidad. Sus trabajos se centran en la investigación y la evaluación. En los últimos años viene participando como asesor técnico en la evaluación de diagnóstico que se lleva a cabo en los centros educativos de la Junta de Andalucía.

Correo electrónico de contacto: jflores@us.es