

Resultados del rendimiento académico de las materias lingüísticas en secundaria obligatoria. Estudio de caso de un centro educativo público en España (2001-2014)

Learner Outcomes of the Academic Results of the Linguistic Subjects in a Compulsory Secondary School. Case Study of a Public Educational Center in Spain (2001-2014)

MARÍA TERESA CÁCERES-LORENZO
MARCOS SALAS-PASCUAL
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Este trabajo analiza el resultado académico de las materias lingüísticas que se ocupan principalmente de la competencia comunicativa lingüística y que se imparten en la Educación Secundaria española (ESO). Este estudio se realiza a la luz de los cambios educativos que se han producido entre 2001-2014 y que buscan una escuela efectiva. La muestra seleccionada son las calificaciones de 2.391 alumnos de 1º, 2º y 3º de ESO según la base de datos de gestión académica PINCEL EKADE (2001 y 2014). Se han tenido en cuenta los distintos niveles académicos en los que se ha examinado la media y la tendencia de las materias lingüísticas. El análisis empírico de la tendencia de las calificaciones nos muestra que la mejora en los resultados académicos se debe a la influencia positiva de la atención a la diversidad y no en la puesta en marcha de las competencias básicas.

Palabras clave: *rendimiento académico; competencia comunicativa; política escolar; escuela efectiva; educación secundaria obligatoria; España.*

This paper analyzes the academic results of the linguistic subjects that deal mainly with linguistic communicative competence and that are taught in Spanish Secondary Education (ESO). This study is carried out in light of the educational changes that occurred between 2001-2014 and that sought an effective school. The selected sample is the scores of 2,391 1st, 2nd and 3rd ESO students according to the academic management database PINCEL EKADE (2001 and 2014). The different academic levels in which the mean and the tendency of the linguistic subjects have been examined have been taken into account. The empirical analysis of the trend of the qualifications shows that the improvement in academic results is due to the positive influence of attention to diversity and not to the implementation of basic skills.

Keywords: *Learner Outcomes; Communicative Competence (Languages); School Policy; School Effectiveness, Elementary Secondary Education; Spain.*

1. INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es uno de los indicadores del éxito del sistema educativo (Schildkamp, Rekers-Mombarg y Harms, 2012: 253), pero se trata de un concepto pluridimensional, a veces relativo y contextual, al que nuestra indagación ha querido acercarse desde la dimensión inmediata de las calificaciones escolares (Tejedor Tejedor,

2003). A pesar del carácter también polifacético de las calificaciones (Edel Navarro, 2003), estas informan de manera cuantitativa sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y remiten a la alta tasa de abandono de los adolescentes en España.

Durante el año 2012, el indicador del abandono escolar prematuro español era de un 24,9%, frente a la media europea del 13,5%. Por lo que este país se plantea su reducción en el Plan Nacional de Reformas 2013, que establece objetivos para cumplir la estrategia de la Unión Europea 2020 y propone reducir las tasas de abandono escolar al 15% en ese mismo año. En este artículo somos conscientes de que las calificaciones no poseen una correspondencia biunívoca con la calidad de un programa o estrategia, pero sí son indicadores del rendimiento académico, por lo que en esta investigación hemos optado por analizar la relación entre algunas medidas legislativas implantadas en secundaria y los resultados académicos inmediatos.

En el contexto educativo europeo, las leyes españolas LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y LOMCE (2013) han promovido un movimiento de transformación en la educación en busca de una mayor efectividad (Murillo, 2002; Monarca y Rapoport, 2013). De un modo concreto se solicita a los responsables del aprendizaje la actualización formativa y la reflexión para resolver las necesidades de los adolescentes de cada centro educativo, tal como indica Kenneth E. Fernández (2011: 339) en un contexto estadounidense: “[...] was essential to effectively meet the needs of today’s students. Careful planning helps organizations become more introspective and assists them in developing procedures for ongoing evaluation and feedback about their policies and priorities”. Estos objetivos se han intentado alcanzar en el territorio español con la incorporación de las Competencias Básicas (CCBB) como núcleo de un nuevo currículo (Tiana, Moya y Luengo, 2011).

La incorporación de las CCBB en los distintos elementos del currículo, implica una renovación en las siguientes cuestiones, según Tiana et al. (2011: 308):

It tends towards the integration of abilities because it includes knowledge, skills and attitudes; its intention is to motivate and it is therefore geared towards action with regard to new situations; and it implies contextualisation because it permits a response in different, context-based situations. In other words, defining learning in terms of competences highlights the need to acquire knowledge in a way that can be mobilised in task resolution.

La escuela efectiva lleva a la excelencia educativa, pero también a la equidad y la igualdad de oportunidades ante el abandono escolar, causado en parte por el bajo rendimiento escolar de los estudiantes españoles (Vallejo y Dooly, 2013: 390; European Commission, 2014).

A tenor de lo anterior, esta investigación tiene como objetivo general analizar la media y la tendencia de las calificaciones obtenidas en las asignaturas lingüísticas de secundaria: 1) Lengua Castellana y Literatura (LCL); 2) Inglés (ING) y 3) Francés (SLE: F), entre 2001 y 2014, en un centro no bilingüe, público, con el certificado de Excelencia (EFQM Europeo) en la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España), que desde 2005 aplica distintas medidas de atención a la diversidad, entre las que destaca el Programa de Diversificación Curricular (PDC). El EFQM (<http://www.efqm.es>) como herramienta de análisis de la gestión que proviene del sector empresarial, ha sido implantado en otros centros nacionales en los que se ha verificado su utilidad (Ramírez y Lorenzo, 2009). Anteriormente a 2005 no existía ninguna medida que implicase la existencia de grupos de bajo rendimiento u homogéneos.

Un PDC es una medida de atención a la diversidad para alumnos con problemas de aprendizaje. Esta no solo se planifica con la necesaria formación para el docente, sino también en modificaciones curriculares con el agrupamiento de asignaturas o ámbitos, uso de las tutorías entre iguales o individualizadas, cambios metodológicos y el agrupamiento

flexible. En esta investigación se busca el análisis de las calificaciones de alumnos sin problema de aprendizaje, por lo que los sujetos de nuestra indagación están relacionados con el PDC de manera indirecta, ya que, debido a la existencia de esta medida en el centro, sus respectivos grupos son más homogéneos y la ratio es menor. Esta medida se aplicó durante estos años analizados a partir de 3º de la ESO. En los niveles anteriores los alumnos con necesidades especiales de aprendizaje se integraron en los diferentes grupos.

La importancia de la enseñanza de lenguas como herramienta para construir la ciudadanía europea se ha centrado muchas veces en las lenguas extranjeras (L2, L3), pero lógicamente su aprendizaje está muy ligado a la propia lengua (L1). Además, el desarrollo de la competencia comunicativa hace referencia tanto a L1 como a L2 o L3 (Lasagabaster, 2001). En lo que se refiere a las asignaturas lingüísticas en secundaria, distintos estudios concluyen que la atención a la diversidad y la introducción de las CCBB como eje curricular, implican un cambio metodológico que incumbe a todos los *inputs* escolares, acorde al desarrollo de la competencia comunicativa (Barbero Andrés, Maestro Güemes, Pitcairn Álvarez y Saiz Cuesta, 2008; Bringas de la Peña, Curiel Viñambres y Secunza Aranguren, 2008; Dolz, Gagnon y Mosquera, 2009: 119). Estas mismas consideraciones se han obtenido en centros urbanos de secundaria ingleses en las que se indica: “the particular challenges of curriculum planning, teaching and learning and leadership and management” (Downey, Byrne y Souza, 2013: 332).

Las sucesivas reformas legislativas parecen no haber mejorado en España los resultados en la evaluación de los aprendizajes en el Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) (Cordero Ferrera, Crespo Cebada y Pedraja Chaparro, 2013), pero tampoco la mejora de las calificaciones, lo que provoca el fracaso y la tasa de abandono temprano de la educación. Cuestiones todas están relacionadas con el rendimiento académico (Aramendi Jáuregui, Vega Fuente y Santiago Etxeberria, 2011).

En las investigaciones sobre la escuela efectiva, y en concreto sobre la relación entre rendimiento educativo y los factores que influyen en el mismo, es posible diferenciar distintos niveles (Kyriakides, Creemers, Panayiotis y Demetris, 2010; Reynolds, Sammons, De Fraine, Van Damme, Townsend, Teddlie y Stringfield, 2014; Scheerens, 2015). El primer nivel hace referencia a las medidas legislativas nacionales y autonómicas de política escolar y organización, con las que en España se inicia un cambio hacia la escuela efectiva (*system-level factors*). Estas repercuten en el centro, que está obligado a seguir las medidas anteriores, y que recibe las indicaciones de la administración a través del director o de los inspectores con el fin de crear un clima idóneo desde el punto de vista académico (*school-level factors*). De manera coherente los avances que ofrece este primer nivel deberían influir en los dos últimos niveles que tienen relación con el aula: (*classroom-level factors*) actitud y formación del profesor, variables del proceso de enseñanza/aprendizaje, cambios metodológicos acordes a la medida legislativa, aplicación del currículo, etc.; y en el estudiante (*student-level factors*), con sus características individuales (Palardy, 2008: 25). La influencia de cada nivel en el éxito académico se sintetiza en que: “classroom-level variables exhibit significant association with student achievement in industrialised and better-off developing countries [...]; and school-level factors show the least consensus, with their likely effect sizes ranging from null to modest in industrialised [...]” (Teodorović, 2011: 220).

Ante esto, nos planteamos si es posible o no corroborar estas conclusiones y formulamos las siguientes preguntas de investigación con un estudio de caso, que indaga sobre la influencia del nivel y variables del centro y aula (*school-level factors* y *classroom-level factor*) en los resultados académicos:

- 1) ¿Los cambios curriculares educativos que implicaron la promulgación de la LOE (cambios en los currículos, inclusión de las competencias básicas, cambios en las

programaciones, etc.) representaron alguna mejora en los resultados académicos del centro de secundaria analizado?

- 2) ¿Es posible obtener diferencias en el rendimiento académico entre las referidas asignaturas?
- 3) ¿Es perceptible una mejora en las calificaciones por la acción de otras medidas como la atención a la diversidad o la obtención del certificado EFQM Europeo? En esta pregunta se plantea si la existencia de las medidas de atención a la diversidad afecta también a los alumnos que no reciben dicha medida.

La novedad de nuestra indagación se encuentra en verificar con datos concretos la relación entre los referidos niveles, las calificaciones en las materias lingüísticas con respecto a las determinadas medidas organizativas, procedimentales y curriculares que persiguen una escuela efectiva.

2. MÉTODO

El centro de secundaria seleccionado para nuestro estudio de caso es el I.E.S. Primero de Mayo de Las Palmas de Gran Canaria (Islas Canarias, España), que se define por una serie de características: público, urbano, con planes de atención a la diversidad, incluido en la Red de centros de Calidad al obtener entre en 2008 y 2011 el EFQM Europeo y con un currículo no bilingüe. De los 189 institutos de educación secundaria de la Comunidad de Canarias, en la que se desarrolla el presente trabajo, solo 26 están incluidos a día de hoy, en la Red de Centros de Calidad, gran parte de ellos en Gran Canaria (12) y Tenerife (10). De ellos, 7 iniciaron sus experiencias en 2006, tras una convocatoria de 2004 para la creación de red de Centros Integrados de Formación Profesional (Orden de 19 de julio de 2004-BOC nº 149, de 3.8.04). Como se aprecia, son muy pocos los que llevan un número de años suficiente para que podamos percibir en ellos los posibles efectos de los cambios organizativos y procedimentales que implica la inclusión de un plan de gestión de calidad en un centro docente.

En nuestro centro se siguió la siguiente cronología en el sistema de Calidad ISO 9001: certificado EFQM Europeo 2007-2008, 2010, y la pre certificación en 2011 y 2013. Lo anterior, sitúa nuestra indagación en un centro con la motivación necesaria para reflexionar sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, las variables externas (aspectos socioeconómicos) e internas (número y procedencia de los alumnos, estabilidad del profesorado, equipo directivo, etc.,) no han variado durante el periodo estudiado. Se trata pues de un centro modelo, lo que nos permitirá generalizar los resultados a otros muchos centros similares. En este sentido, en el Plan de Evaluación de Centros Docentes (PECCAN, 2006), el resultado del análisis de las materias lingüísticas se definió de la siguiente forma:

- 1) Con respecto a las pruebas externas de rendimiento (4º de la ESO), podemos decir que los resultados en la prueba escrita de Inglés, la oral de Inglés y la de Lengua, son similares a los de los centros de su tipo (PECCAN, 2006: 52).
- 2) El entorno social y económico es medio-bajo, similar al de los institutos de su tipo. En cuanto a la profesión del padre se enmarca mayoritariamente en el sector servicio y en la construcción. Las madres de los alumnos analizados son amas de casa o trabajan también en el sector terciario. La preocupación de los progenitores por el rendimiento escolar de sus hijos no es muy significativa, de hecho, no acuden de forma espontánea a interesarse por el proceso de aprendizaje, lo que repercute en la motivación por aprender. Sin embargo, según observación directa, los alumnos

tienen en general todo el material que necesitan para desarrollar sus estudios (PECCAN, 2006)

- 3) Conforme al Proyecto Educativo del Centro (PEC, en www.ieprimerodemayo.es) el número de alumnos varía cada año académico, pero oscila entre los 800 y 900, de los que el 31% pertenecen a Secundaria (ESO), 13% a Bachillerato y el resto a la Formación Profesional de la rama Sanitaria. Los estudiantes de la ESO derivan de un único centro de Primaria, el C.E.I.P. Atlántida. Solo el 5% de los alumnos provienen de un ambiente socio-familiar distinto al del barrio donde se enclava el centro.

La plantilla del profesorado está formada por unos 80 funcionarios, propietarios de las plazas que ocupan. Esto proporciona una gran estabilidad al grupo de profesores que imparte la ESO y hace que sean grandes conocedores tanto del perfil del alumnado, como de su entorno familiar y social. En general, muestran insatisfacción por los resultados académicos, por algunas situaciones de conflicto que se generan en el aula y por la escasa implicación de las familias en el proceso educativo (PEC, en www.ieprimerodemayo.es).

Las asignaturas examinadas son LCL = Lengua Castellana y Literatura; ING = Lengua Extranjera, Inglés; SLE: F = Segunda Lengua Extranjera, Francés. Los datos se localizan en la base PINCEL EKADE, aplicación informática que permite la gestión académica y funciona como repositorio de datos:

(www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/pincel_ekade_informacion), de la que se extrae la calificación media por materia, nivel y curso entre 2001 y 2014. Las puntuaciones de 2.391 estudiantes (2001-2014) constituyen la muestra que se distribuye por niveles de la ESO de la siguiente forma: 871 en 1º, 869 para 2º, y 651 en 3º. Esto significa que fue necesaria una labor inicial de recopilación y síntesis.

De cada curso se ha obtenido la media de las calificaciones de los alumnos agrupados por niveles académicos, en las tres materias analizadas. También se ha calculado la desviación típica de estos promedios para obtener una visión del grado de homogeneidad de cada media. Estos resultados se organizan en gráficas y en las mismas se visualizan las líneas de tendencia polinómicas.

3. RESULTADO Y DISCUSIÓN

Las calificaciones medias de las materias de LCL, ING, y SLE: F, durante los cursos académicos analizados, se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1: Resultados del rendimiento académico, por curso, materia y nivel.

	1º ESO			2º ESO			3º ESO		
	LCL	ING	SLE: F	LCL	ING	SLE: F	LCL	ING	SLE: F
2001-2002	5,61	4,56	4,61	6,34	4,79	5,57	---	---	---
2002-2003	5,33	4,98	5,28	3,72	4,17	5,13	4,35	4,84	7,07
2003-2004	4,41	4,81	6,22	3,42	5,19	6,00	3,20	4,07	5,67
2004-2005	3,47	5,40	5,82	4,35	5,40	6,10	3,07	3,92	3,68
2005-2006	4,40	4,25	5,05	3,57	4,08	4,51	4,03	5,04	4,95
2006-2007	4,06	4,19	4,20	3,76	4,21	4,37	4,84	5,61	5,53
2007-2008	4,23	5,18	5,52	4,88	4,70	4,82	3,93	4,33	4,67
2008-2009	3,84	4,92	5,72	3,73	4,88	5,23	4,56	5,88	5,74
2009-2010	4,69	4,71	6,80	4,83	4,97	6,29	5,08	5,61	7,29
2010-2011	4,24	5,19	5,66	5,04	5,01	5,50	5,07	4,98	4,91
2011-2012	4,73	5,33	5,63	5,12	5,49	6,00	6,34	5,64	5,58
2012-2013	5,12	5,02	7,05	5,24	5,38	6,16	5,31	5,54	7,43
2013-2014	4,58	5,44	6,08	4,88	4,98	6,42	4,75	5,08	6,31

Promedio	4,52	4,92	5,66	4,53	4,87	5,55	4,54	5,05	5,74
Desv.	0,59	0,41	0,79	0,86	0,47	0,69	0,91	0,65	1,13

(LCL = Lengua Castellana y Literatura; ING = Lengua Extranjera, Inglés; SLE: F = Segunda Lengua Extranjera, Francés).

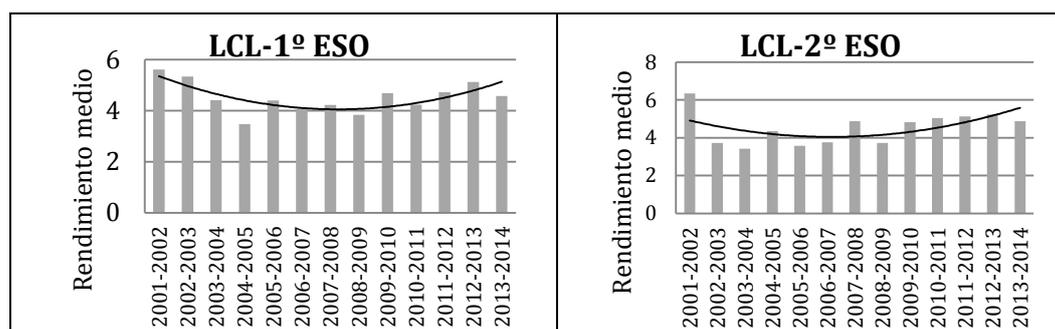
La media de estos datos, por niveles, es muy estable, acercándose a un rendimiento de 4,5 en LCL, al 5 en ING y al 5,6 en SLE: F. La desviación típica, en la mayoría de los casos va aumentando al ir subiendo en cada nivel, pasando, por ejemplo, de 0,59 en LCL de 1º de la ESO, a 0,91 en la misma materia de 3º. Pero para el análisis de la implicación de los cambios sufridos a lo largo de los años, es necesario dividir estos datos en dos bloques, los que se produjeron antes de la implantación de la LOE en 2007 y *a posteriori*. En esta coyuntura, el cotejo de datos sí pueden mostrarnos más información. Es relevante que en el 2007-2008 se implantan las CCBB y se obtiene el EFQM. Esto nos permite investigar el antes y el después de ambos procesos, respecto al rendimiento académico. El resultado de esta comparación se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2: **Promedio y desviación típica de los cursos previos y posteriores a la aplicación de la LOE y a la implementación del EFQM.**

		1º ESO			2º ESO			3º ESO		
		LCL	NG	SLE: F	LCL	ING	SLE: F	LCL	ING	SLE: F
2001-2007	Promedio	4,55	4,70	5,20	4,29	4,65	5,21	3,90	4,70	5,38
	Desv.	0,79	0,46	0,75	1,04	0,52	0,70	0,76	0,70	1,23
2007-2014	Promedio	4,49	5,11	6,06	4,80	5,12	5,93	5,00	5,29	5,99
	Desv.	0,42	0,25	0,62	0,55	0,25	0,47	0,74	0,53	1,08
Diferencias	Promedio	0,06	-	-0,86	-	-	-0,72	-1,11	-0,60	-0,60
	Desv.	0,37	0,41	0,13	0,49	0,27	0,23	0,02	0,17	0,15

Las diferencias de los rendimientos en los periodos pre-LOE y LOE, que coinciden con el momento de implantación de EFQM, no son muy significativas. De hecho, empeoran en LCL de 1º de la ESO. En el resto de materias y niveles analizados, aunque siempre se produce una mejora en el rendimiento entre ambos periodos, en algunos casos esta es menor a la desviación típica encontrada en los datos de los que disponemos. Esto ocurre en ING de todos los niveles de la ESO, en LCL de 2º y en SLE: F de 3º. Se constata una progresión por los valores de desviación en SLE: F de 1º y 2º, y de manera mucho más apreciable en 3º de la ESO.

Aunque parezca evidente la falta de repercusión de todas las medidas de mejora en el *input* escolar (CCBB, atención a la diversidad y EFQM) entre 2001-2014, un examen de la progresión del rendimiento académico de cada materia nos indica una matización a lo anterior (vid. la Figura 1).



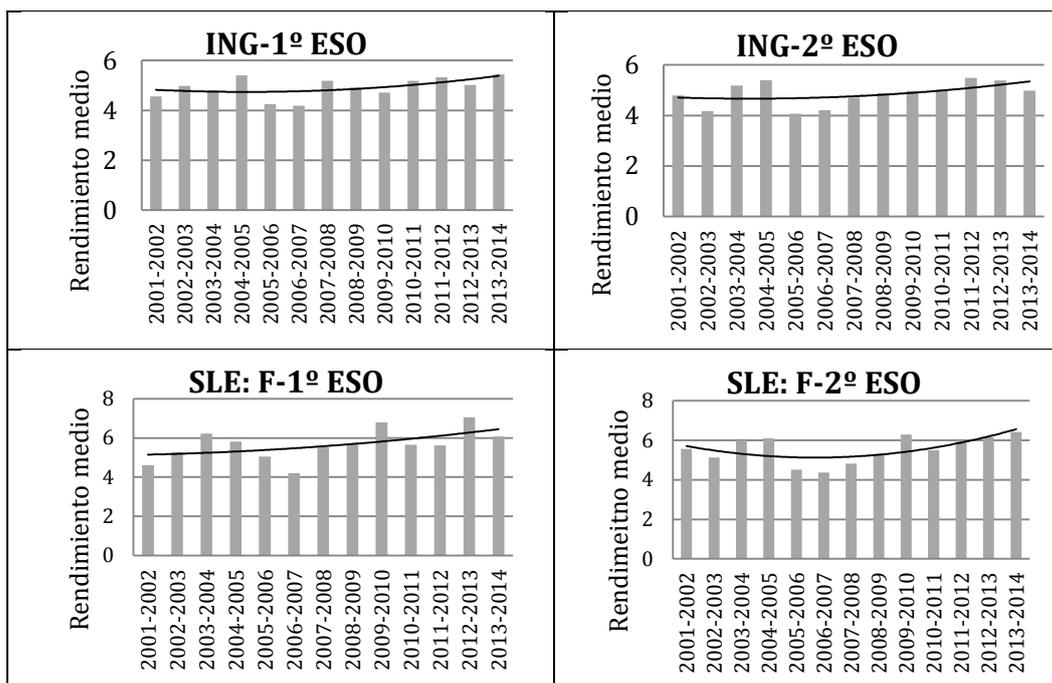
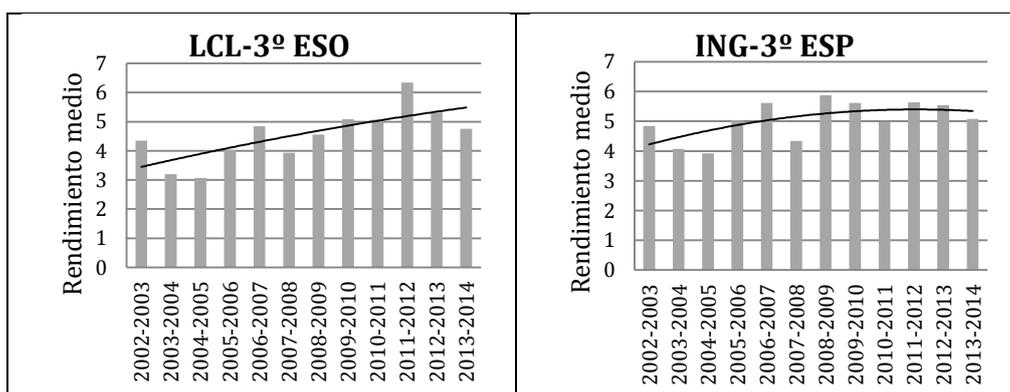


Figura 1: Rendimiento académico en los niveles de 1º y 2º de la ESO en las materias analizadas (la línea continua refleja la línea de tendencia polinómica de grado 2).

A partir 2007-2008 se ha iniciado una mejora en el rendimiento, si bien no parece suficiente como para compensar la regresión sufrida en el periodo anterior al curso 2007-2008. Este hecho se repite en todas las materias en 1º y 2º de la ESO, pero parece más evidente en LCL. En los resultados de 3º de la ESO, en el que además de la LOE y EFQM, se implantó desde 2005 el PDC, la evolución del rendimiento académico ha sido progresiva. El punto de inflexión no se detecta en el curso 2007-2008 como ocurre en 1º y 2º de la ESO, sino en el 2005-2006 (vid. Figura 2). Esta variación se aprecia en todas las materias, pero es especialmente visible en ING.



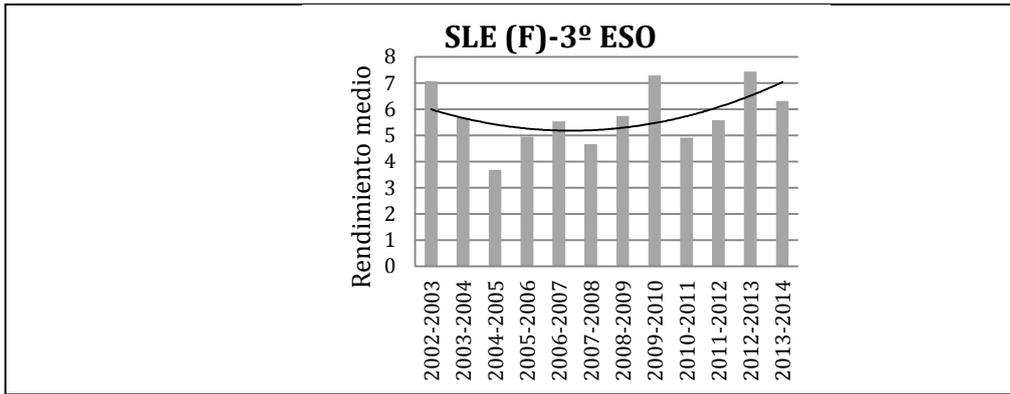


Figura 2: **Rendimiento académico en 3º de la ESO en las materias lingüísticas** (la línea continua refleja la línea de tendencia polinómica de grado 2).

Otro efecto que se percibe, tras el examen de los datos reflejados en la tabla 2, es el cambio que se ha producido en la desviación típica de los valores del rendimiento en este periodo. Su análisis nos ofrece información sobre la variación del rendimiento en una asignatura de un curso a otro. Es decir, una desviación típica muy alta nos advierte de las diferencias significativas entre los resultados académicos de cada curso en una determinada materia, mientras que, por el contrario, si la desviación es baja, el rendimiento es similar a lo largo de los años académicos. Pues bien, esta desviación desciende entre los dos periodos (2001-2006/2007-2014) en todos los niveles y materias, y de manera más notoria en los niveles de 1º y 2º de la ESO y, en la materia de LCL, de forma evidente, tal como se aprecia en la Figura 3.

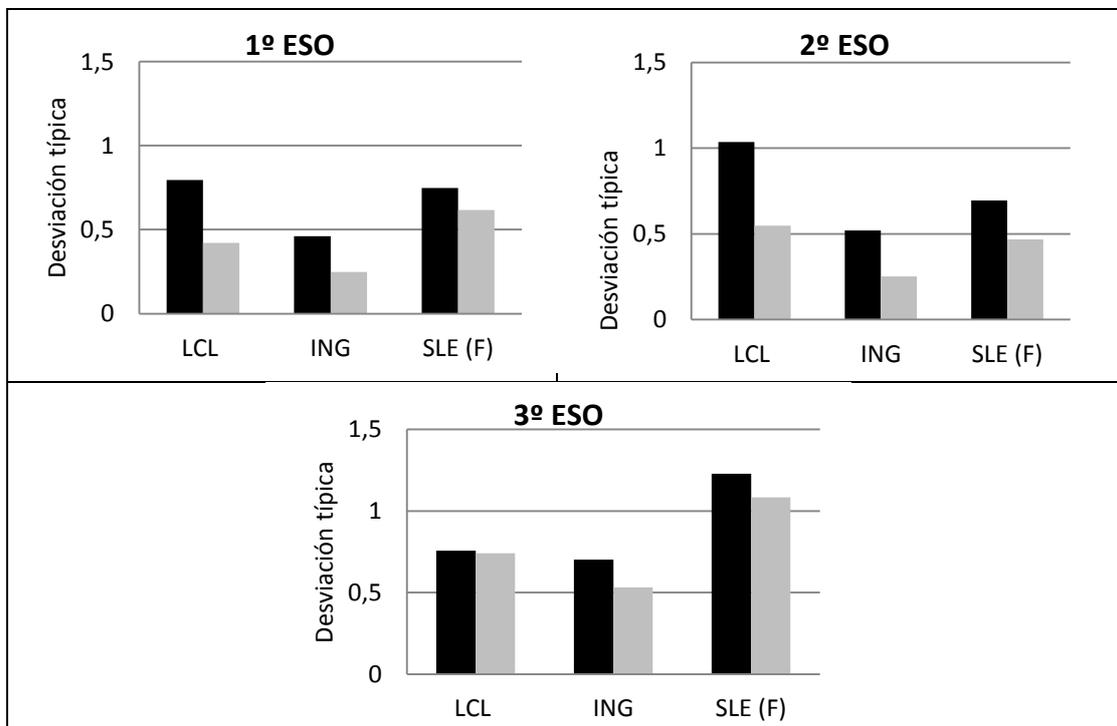


Figura 3: **Diferencias de la desviación típica entre los periodos analizados.** Negro=datos antes de 2007; gris=después de 2007.

La interpretación de los resultados de nuestro estudio a la luz de las preguntas de investigación planteadas, nos lleva a la siguiente discusión y propuestas de nuevas indagaciones:

- 1) En general, las CCBB no han mejorado las calificaciones de las materias lingüísticas en nuestro estudio de caso. Es posible que esto se deba a que estamos todavía en un proceso de cambio en el que el factor tiempo es sustancial para que los docentes desarrollen las competencias profesionales exigidas por estas (Méndez-Giménez, Sierra-Arizmendiarieta y Mañana-Rodríguez, 2013: 739). Pero, además, según las conclusiones de Tolchinsky, Bigas y Barragán (2012: 42) para Primaria y en referencia a las destrezas escritas:

This situation calls for a detailed exploration of teaching practices in Spain to determine their contribution to children's attainments in reading and writing. Teacher practices at school, however, are influenced by a broader institutional and ideological context which can support or hinder their work.

En nuestro estudio de caso, al igual que en otros centros no bilingües, se observan ciertas discordancias en la implantación de las CCBB. A pesar de que existe un marco general de planificación, actuación y evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las divergencias se encuentran en *school-level factors* y *classroom-level factor*. Esto corrobora la importancia de los factores de estos niveles para el éxito de la implantación de un determinado plan de mejora (Kyriakides et al., 2010: 811; Tragant, Miralpeix, Serrano, Pahissa, Navés, Gilabert y Serra, 2014). Queda por resolver la incidencia real de cada nivel según las indicaciones de Kyriakides y Creemers (2008) y los factores que afectan al nivel del estudiante.

- 2) Del análisis empírico de la tendencia de las calificaciones en las materias lingüísticas se obtiene que el PDC influye también en el rendimiento de los estudiantes no implicados en el mismo (en los que se ha basado esta investigación). Nuestra reflexión a la luz de las investigaciones precedentes, nos lleva a concluir que en niveles *school-level factors* y *classroom-level factor* el equipo directivo y docente realiza un esfuerzo de organización y formación (creación de un nuevo currículo por agrupación de asignaturas, nuevas metodologías, nuevas herramientas de evaluación, etc.) que influye en el resto de los estudiantes, y que los grupos sin problemas de aprendizaje se homogenizan y las ratios disminuyen. En contextos educativos norteamericanos se están evidenciando los beneficios de esta medida (Collins y Gan, 2013).
- 3) Y, por último, nuestro análisis empírico muestra la influencia del sistema de gestión docente de calidad (EFQM), iniciado en el mismo año 2007-2008. De acuerdo con Martínez Mediano y Riopérez Losada (2005: 37), el modelo europeo de excelencia puede ser utilizado como herramienta para la evaluación, guía para identificar las áreas de mejora, modo de comparar las mejores prácticas entre organizaciones y base para un vocabulario y estilo de pensamiento común. La influencia del EFQM en los niveles 'clase' y 'estudiante' es perceptible en cuanto a la transparencia del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. CONCLUSIONES

De los datos anteriormente presentados pueden inferirse una serie de cuestiones importantes en la resolución de las preguntas de investigación referidas al inicio del presente trabajo. Los cambios que han acontecido desde el año 2001 hasta el 2014 en el sistema educativo español son de gran importancia y de diferente naturaleza. Por un lado, los relacionados con la implantación de las medidas de atención a la diversidad, vinculados con la educación inclusiva que propiciaba la LOGSE. Este tipo de cambios son sobre todo metodológicos y curriculares en los alumnos que se implican en un Programa de Diversificación Curricular o en cualquiera de las medidas integradas en el Plan de Atención a la Diversidad de un centro de Secundaria (Programa de Refuerzo, Apoyo Idiomático, etc.). La mayor parte de estos cambios se mantienen hasta el presente, ya que la LOE no modificó este tipo de tratamiento de la diversidad. Está claro que este tipo de modificaciones no sólo afecta positivamente al alumnado incluido en estas medidas, sino que ofrece mejoras importantes a todos los estudiantes, ya que el profesorado del resto de grupos puede ofrecer una mejor atención al alumnado, los niveles dentro del grupo se homogenizan y las ratios disminuyen. Este tipo de medidas producen efecto inmediato a su aplicación, tal como se aprecia en la Figura 3 dedicada a los rendimientos académicos de 3º de la ESO, nivel en el que se inicia el PDC. También explican el mayor éxito escolar en la materia de SLE: F, ya que los alumnos con problemas de aprendizaje, desde el nivel de 1º de la ESO, no recibían esta materia y se les incluía en un Programa de Refuerzo Académico.

Los posibles cambios derivados de la implantación de la LOMCE no se reflejan en el presente trabajo, ya que su fecha de inicio coincide con el final del periodo estudiado. Las importantes modificaciones que esta ley representa sobre los programas de atención a la diversidad podrán estudiarse más adelante.

Por otro lado, las modificaciones curriculares y metodológicas que implicaron la implantación de la LOE, aunque también parece que puedan estar afectando positivamente al rendimiento académico, no proporcionan una mejora muy significativa. Esto es comprobable en las materias de los niveles de 1º y 2º de la ESO que no están relacionadas con ninguna medida de atención a la diversidad, como LCL e ING.

Finalmente, el cambio organizativo que implica la inclusión de un sistema de gestión docente de calidad, iniciado en el mismo año 2007-2008, tampoco parece afectar al promedio del rendimiento académico, pero sí a la desviación típica, es decir, a las diferencias atribuibles a la descoordinación entre profesores en un mismo año o entre distintos cursos. El diferente criterio a la hora de calificar o evaluar al profesorado, queda sin efecto tras estas medidas de unificación de criterios, modelos, formatos, etc., que implican un sistema de gestión docente.

En resumen, y contestando a las preguntas de investigación:

- 1) ¿Los cambios curriculares educativos que implicaron la promulgación de la LOE (cambios en los currículos, inclusión de las competencias básicas, cambios en las programaciones, etc.) representaron alguna mejora en los resultados académicos del centro de secundaria analizado?

Sí, aunque de manera poco significativa. Sería necesario mantener y profundizar en este tipo de cambios, que se incluyen en su mayoría en los *school-level factors*, para notar alguna mejora en esta variable del rendimiento escolar. Si en un futuro se mantienen las pruebas diagnósticas durante un periodo de tiempo suficiente, nos será posible conocer si realmente se ha aumentado el grado de adquisición de las competencias básicas del alumno. Quizá el problema radique en que la LOE promulga una forma de trabajo con las competencias básicas

como núcleo fundamental, mientras que los sistemas de evaluación clásicos siguen optando por las materias y los criterios de evaluación como ejes principales del éxito escolar del alumnado. Además, los docentes muestran resistencia al cambio y a recibir cursos de formación (Méndez-Giménez et al., 2013: 739). Es decir, fundamentalmente, lo que se realizaba antes de la LOE se continúa haciendo, lo que supone el solapamiento entre lo nuevo y lo tradicional (Aramendi Jáuregui et al., 2011; Monarca y Rappopol, 2013).

- 2) ¿Es posible obtener diferencias en el rendimiento académico entre las referidas asignaturas?

Se percibe una cierta mejora en la materia de LCL, que pasa de presentar calificaciones bajas en el periodo 2001-2006 en el nivel de 1º de la ESO, a un aumento en la tendencia de sus resultados de más de un punto. El progreso en la materia de ING es más constante, siendo en los tres niveles cercano a 0,5. Mientras que en SLE: F la mejora es mayor en 1º de la ESO (0,8 puntos de diferencia), y disminuye hasta 0,6 en 3º de la ESO. Todo esto nos lleva a interrogarnos en futuras investigaciones si es posible que este incremento se deba a los muchos cambios metodológicos que los docentes de LCL están introduciendo en el currículo y que los de lenguas extranjeras aplicaron con anterioridad (Bringas de la Peña et al. 2008; Cano Vela y Ortiz Ballester, 2012).

- 3) ¿Es perceptible una mejora en las calificaciones con respecto a otras medidas como la atención a la diversidad o la obtención del certificado EFQM europeo?

Esencialmente las mejoras observadas se deben a la implantación de medidas de atención a la diversidad y las diferentes modificaciones que eso implica para los alumnos directamente relacionados con la medida y en sus compañeros: disminución de ratios en el aula, merma en la heterogeneidad de niveles académicos en el alumnado, etc., es decir, en modificaciones relacionadas con los *classroom-level factors*. Otro punto importante es la unificación de criterios y herramientas de calificación, la mejora del ambiente escolar, que aporta un progreso en el sistema de gestión de un centro, que no implica un beneficio directo en el rendimiento, pero sí una disminución de las desigualdades entre promociones y entre grupos.

Queda patente que es importante conocer de antemano qué variable educativa se pretende mejorar y aplicar sobre ella el tipo de cambio que mayor éxito consiga sobre la misma. En cuanto al rendimiento académico en las materias lingüísticas en la enseñanza secundaria, los aspectos que parecen incidir con mayor importancia sobre el mismo son las que afectan a cuestiones relacionadas con los *classroom-level factors*.

REFERENCIAS

Aramendi Jáuregui, P., Vega Fuente, A. y Santiago Etxeberria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356, 185-209.

Barbero Andrés, J., Maestro Güemes, A., Pitcairn Álvarez, C. y Saiz Cuesta, A. (2008). *Las competencias básicas en el área de lenguas extranjeras. Cuadernos de educación de Cantabria*, 6. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.

Bringas de la Peña, F., Curiel Viñambres, C. y Secunza Aranguren, E. (2008). *Las*

competencias básicas en el área de lengua castellana y literatura. Cuadernos de educación de Cantabria, 3. Santander: Consejería de Educación de Cantabria

Cano Vela, A. y Ortiz Ballester, A. (2012). El nuevo perfil docente del profesor de lengua castellana y literatura en ESO y Bachillerato. En E. Nieto López, A. I. Callejas Albiñana y O. Jerez García (Coords.), *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente* (pp. 465-475). Ciudad Real: Universidad de Castilla La Mancha.

Collins, C.A. y Gan, L. (2013). Does sorting students improve scores? An analysis of class composition. Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w18848>.

Cordero Ferrera, J., Crespo Cebada, E. y Pedraja Chaparro, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: una revisión de la literatura en España. *Revista de educación, 362*, 273-297.

Dolz, J., Gagnon, R., y Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 21, 117-141.

Downey, C., Byrne, J. y Souza, A. (2013). Researching the competence-based curriculum: preface to a case study of four urban secondary schools. *The Curriculum Journal, 24*(3), 321-334.

Edel Navarro, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación, I*, 1-20.

Fernandez, K. E. (2011). Evaluating school improvement plans and their effect on academic performance. *Educational Policy, 25*(2), 338– 367.

Kyriakides, L. y Creemers, B. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement, 19*(2): 183-205.

Kyriakides, L, Creemers, B., Panayiotis, A. y Demetris, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal, 36*(5), 807-830.

Lasagabaster, D. (2001). The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 4*(5), 310-331.

Martínez Mediano, C. y Riopérez Losada, N. (2005). El modelo de excelencia en la EFQM y su aplicación para la mejora de la calidad de los centros educativos. *Educación XXI, 8*, 35-65.

Méndez-Giménez, A., Sierra-Arizmendiarieta, B. y Mañana-Rodríguez, J. (2013). Percepciones y creencias de los docentes de primaria del Principado de Asturias sobre las competencias básica. *Revista de Educación, 362*, 737-761.

Monarca, H. y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España. *Revista de Educación, 1*, 54-78.

European Commission (2014). *Monitor de la educaciòn y la formaciòn*. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_es.htm.

Murillo, F. (2002). Good effective school improvement practices in Spain. *Educational Research and Evaluation, 8*(4), 387-410.

- Palardy, G. (2008). Differential school effects among low, middle, and high social class composition schools: A multiple group, multilevel latent growth curve analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 21-49.
- Ramírez, A. y Lorenzo, E. (2009). Calidad y evaluación en los centros educativos no universitarios en Andalucía. Una adaptación al modelo EFQM. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2), 22-45.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C. y Stringfield, S. (2014). School effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 197–230.
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10-31.
- Schildkamp, K., Rekers-Mombarg, L. y Harms, T. (2012). Student group differences in examination results and utilization for policy and school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 229-255.
- Tejedor Tejedor, F. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista española de pedagogía*, 224, 5-32.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236.
- Tiana, A., Moya, J. y Luengo, F. (2011). Implementing key competences in basic education: Reflections on curriculum design and development in Spain. *European Journal of Education*, 46(3), 307-322.
- Tolchinsky, L., Bigas, M. y Barragan, C. (2012). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. *Research Papers in Education*, 27(1), 41-62.
- Tragant, E., Miralpeix, I., Serrano, R., Pahissa, I., Navés, T., Gilabert, R. y Serra, N. (2014). Cómo se enseña inglés en un grupo de institutos donde se obtienen resultados destacables en la prueba de lengua inglesa en las PAU. *Revista de Educación*, 363, 60-82
- Vallejo, C. y Dooly, M. (2013). Early school leavers and social disadvantage in Spain: From books to bricks and vice-versa. *European Journal of Education*, 48(3), 390–404.