

INVESTIGACIONES  
Y EXPERIENCIAS

APROXIMACION A LOS RESULTADOS ESCOLARES EN BUP-COU  
COMUNIDAD AUTONOMA DEL PAIS VASCO  
AÑO ACADEMICO 1986/87

ALEJANDRO IPIÑA ABUIN (\*)

## INTRODUCCION

Cuando un estudiante repite curso, aparte de acumular frustraciones personales, está señalando posibles deficiencias del sistema educativo a la hora de paliar las desventajas individuales o contextuales que arrastra y que le impiden alcanzar un nivel de instrucción supuestamente deseado. Evidentemente el sistema educativo, aunque alcance niveles muy altos de eficacia, no va a impedir un cierto grado de fracaso escolar. Esta certeza hace que la detección precoz de factores negativos solucionables que influyen en los resultados escolares sea más importante. Y ello es deseable, porque el fracaso de un estudiante trasciende al propio estudiante y al centro de enseñanza. Significa también un fracaso social que los recursos —públicos o privados— no logren los objetivos a los que se destinaron.

El número de alumnos repetidores es prácticamente la única información relacionable con resultados académicos, que se recoge globalmente de forma regular y se encuentra ordenada e informatizada y, por tanto, permite análisis sistemáticos.

En este trabajo se persigue profundizar en las características que rodean el «dónde» se producen los mayores porcentajes de repetición dentro del Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y el Curso de Orientación Universitaria (COU) en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (C.A.P.V.). Contrastándolo posteriormente con los resultados de las pruebas de acceso a la universidad.

Se ha seleccionado BUP/COU por ser, dentro de las enseñanzas medias, el puente más relevante entre las enseñanzas básicas y las superiores, dado que sus egresados titulados son mayoría en la demanda de estudios superiores. También ha sido un importante aliciente comprobar que los porcentajes de repetición que se producen en los centros públicos triplican, en términos relativos, los producidos en los centros privados.

Por el tipo de información utilizada, el análisis encaja sólo marginalmente dentro de la discusión existente sobre rendimientos académicos, aunque sirva de

(\*) Instituto Vasco de Estadística.

apoyo a la idea de introducir unos mínimos elementos de evaluación dentro del sistema educativo, bien sean por la vía de la mejora de la gestión o por la de propiciar evaluaciones realizadas por equipos externos a la propia Administración educativa.

## REFERENCIAS SOBRE RESULTADOS ESCOLARES

Los trabajos sobre resultados escolares están en expansión, existiendo diferentes formas de aproximarse al tema. Se incluyen a continuación algunas referencias con el fin de facilitar posteriormente asociaciones con las conclusiones del trabajo.

Glasman y Biniaminov (1981), en una revisión de los trabajos que se habían realizado entre los años 1959 y 1977 sobre el «Modelo input-output» de rendimientos escolares en las enseñanzas elemental y secundaria, observan los efectos positivos o negativos que diversos factores producen en diferentes resultados cognitivos y no-cognitivos: verbal, lectura, matemática, aspiraciones, razonamiento abstracto, continuar estudios superiores, *locus* de control, auto-concepto, etc. Dado el interés del compendio, presentamos en el Cuadro 1 una síntesis de los efectos hallados en algunos de los resultados citados.

Otra revisión de trabajos fue la efectuada por Schiefelbein y Simmons sobre trabajos realizados a lo largo de 20 años en países en vías de desarrollo. Encontraron, entre otros, cuatro efectos que nos interesan especialmente:

- El tamaño del aula (mayor) se asocia con mejor aprovechamiento o no afecta.
- Los antecedentes familiares de los alumnos son el determinante individual de mayor importancia en los resultados escolares.
- A mayor número de repeticiones del alumno, menor rendimiento.
- La asistencia al preescolar tiene gran influencia en el rendimiento posterior.

En España los estudios sobre rendimientos académicos se multiplican; sin embargo, la mayoría de ellos se realiza con óptica parcial y normalmente sólo incluyen variables individuales explicativas. Pocos trabajos se han efectuado integrando el conjunto de variables que previsiblemente afectan a los resultados. Marín, Martínez y Rajadell (1985), en una revisión de 134 trabajos sobre rendimiento realizados en España entre los años 1975 y 1985, sólo detectan 19 trabajos que proponen investigar la influencia de variables ambientales: familia, clase social, utilización del transporte, instrucción de los padres; variables que no se incluyen conjuntamente en los estudios, resultando, por tanto, imposible averiguar el peso de cada una en los resultados. Por otra parte, parece que no se ha llevado a cabo todavía ninguna evaluación en la que se integren como variables explicativas los recursos económicos consumidos por los centros y los costes unitarios resultantes.

CUADRO 1

Efectos en los resultados

1. Características del estudiante	Variable	Medida del input	Dirección del efecto
Origen familiar	Tamaño de familia	N° de individuos que viven en el hogar	Negativo
	Ingresos Profesión Patrimonio	Medida familiar Ocupación de padres Índice de posesiones en el hogar	Positivo Positivo Positivo
Características del estudiante	Formación padres Ambiente cultural	N° de años escolarizados Expectativa de los padres sobre la cultura de los hijos	Positivo Positivo
	Asistió a guardería	Sí	Positivo
	Adecuación edad/curso	No	Negativo
	Asistencia del estudiante	Traslados de centro Asistencia Faltas a clase y puntualidad	Negativo Positivo Negativo Positivo
2. Actitudes del estudiante			
	<i>Locus</i> de control	-	Positivo
	Autoconcepto	-	Positivo
	Aspiraciones académicas	-	Positivo
3. Condiciones de la escuela			
Servicios	Biblioteca	N° de libros por estudiante	Positivo
	Tamaño de la clase	N° de estudiantes por clase (espacio)	Negativo
	Tamaños por tipo de clase	Medias por tipología	Pos. y neg.
	Facilidades escolares	Laboratorios Edad edificio Tamaño m <sup>2</sup> Tamaño s/matrícula	Positivo Negativo Positivo Pos. y neg.
4. Profesorado			
Características sociofamiliares y personales	Título	% de profesores con M. A.	Positivo
	Tipo educación pregraduada	-	Positivo
	Experiencia	Media n° años	Positivo

CUADRO 1 (Continuación)

Efectos en los resultados

	Variable	Medida del input	Dirección del efecto
Asignaciones	Exito verbal	Puntuación	Positivo
	Docencia especializada		Positivo
	Carga docente		Negativo
	Dedicación a la disciplina		Negativo
	Satisfacción en el trabajo		Positivo

*Status jurídico del centro y resultados escolares*

Dado que en este trabajo se pretende profundizar sobre la repetición y que el principal estímulo para llevarlo a cabo fue la apreciación de la aparente desventaja de los centros públicos respecto a los centros privados, revisaremos alguna referencia específica sobre el tema.

En el inicio del año académico 1983/84 la Inspección Técnica de Enseñanza Básica de Bizkaia desarrolló una evaluación de las enseñanzas mínimas relativas al ciclo inicial de la EGB, dentro de un plan evaluatorio organizado por el MEC. Los resultados más significativos de la prueba se recogen en el Cuadro 2.

Los resultados ofrecen unas puntuaciones medias significativamente desfavorables para los centros públicos y sin significación según el tamaño del centro (número de unidades).

En esta misma evaluación se detectan discrepancias entre las puntuaciones otorgadas por los profesores y las obtenidas en las pruebas de evaluación, espe-

CUADRO 2

*Puntuaciones medias obtenidas*

Areas	Status jurídico		Tamaño del centro		
	Público	Privado	1-7	8-16	> 16
Lengua Castellana . . . . .	8,2	10,1	9,4	8,1	9,8
Exp. Social y Natural . . . . .	10,6	12,8	12,5	12,0	11,3
Matemáticas . . . . .	25,2	31,2	28,5	28,2	27,2

cialmente a la hora de calificar como «bien» y «sobresaliente», coincidiendo más en las de «insuficiente» y en el área de Matemáticas que en las otras áreas.

Duru y Mingat (1986), en un análisis de los resultados por estudios en la Universidad de Dijon (*Demanda de la Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*, CIDE, p. 353), aprecian una ligera ventaja de los estudiantes que provienen de la enseñanza pública sobre los de la privada: «Así, en todas las disciplinas no literarias, los estudiantes procedentes de la enseñanza pública, manteniéndose constante el resto de las variables, tienen más éxito que los estudiantes de la enseñanza privada. Esta relación no se encuentra en Psicología y se invierte en Letras Modernas, donde los estudiantes de la enseñanza privada tienen significativamente más éxito».

Obviamente estas afirmaciones no se pueden trasladar literalmente a nuestro país, dadas las diferencias existentes entre las enseñanzas secundarias que se imparten en ambos países.

Apodaka, Grao y Martínez (1986), en un estudio realizado sobre la elección de estudios superiores en la C.A.P.V., observan a partir de los currícula académicos en bachillerato y los resultados en la prueba de acceso a la universidad que los alumnos que obtienen los mejores y los peores resultados provienen de la enseñanza pública y que los estudiantes que obtienen resultados medios provienen de la enseñanza privada.

Otra aportación interesante sobre el tema la ofrecen Modrego y San Segundo (1988) en un trabajo realizado sobre el rendimiento escolar en la reforma de las enseñanzas medias, llegando, entre otras, a las siguientes conclusiones:

«En cuanto al historial académico de los estudiantes, se observa una asociación positiva entre la asistencia a preescolar y el rendimiento en Matemáticas-Cálculo y persisten las diferencias en EE.MM. entre los estudiantes que han repetido algún curso y aquellos que nunca lo han hecho.

Los alumnos que se matriculan en centros públicos inician las EE.MM. con ventajas significativas en Matemáticas Aplicadas y en Comprensión Lectora y mantienen estas ventajas tras el primer año en EE.MM. Nuestros resultados contradicen las afirmaciones habituales acerca de los mejores resultados académicos de los centros privados de enseñanza, en comparación con los públicos.»

Los resultados expuestos, (la mayoría de ellos, muy contrastados por gran número de trabajos) no siempre se pueden generalizar y las evaluaciones deben ser reiterativas y preferiblemente mediante estudios longitudinales. Vamos a poner un ejemplo reseñado por Heching: En la mayoría de los estudios realizados aparece con efecto favorable sobre el rendimiento académico en las enseñanzas elemental y secundaria la asistencia a preescolar. Sin embargo, un matiz importante añade un estudio realizado por la Fundación «High-Scope» de Yosilanti (Michigan, 1986), en el que se siguió la pista durante quince años a tres grupos de niños que permanecieron escolarizados a los tres y cuatro años de edad en tres grupos con diferentes programas educativos: uno basado en el método del psicólogo y pedagogo Jean Piaget, en el que los niños y maestros programaban e iniciaban juntos las actividades; otro basado en el sistema tradicional, en que el niño actuaba y

el maestro respondía, siguiendo la teoría psicoanalítica de S. Freud, y el tercero basado en la teoría de B. F. Skinner, empleando métodos de aprendizaje programado, en el que el maestro actuaba y el niño respondía.

Los tres grupos consiguieron positivos resultados académicos en las enseñanzas elemental y secundaria, pero doce años más tarde los niños que fueron escolarizados según el método de enseñanza programada desarrollaron un comportamiento alarmantemente antisocial respecto a los otros dos grupos: consumo de drogas, desinterés social, destrucciones injustificadas de propiedades, fugas de casa y ausencia de aspiraciones académicas universitarias.

Este repaso sobre antecedentes empíricos nos servirá, como decíamos, para ilustrar posteriormente las principales conclusiones del trabajo.

#### ANÁLISIS DE LA REPETICIÓN EN BUP-COU

La información utilizada proviene de los ficheros confeccionados para la publicación de la «Estadística de la Enseñanza» de la C.A.P.V.; por lo que al objetivo inicial del trabajo se han añadido dos más: aprovechamiento intensivo de la información existente y adición de un instrumento de contraste de calidad de la misma.

Los centros de enseñanza facilitan la información a requerimiento del Departamento de Educación, siendo posteriormente depurada y validada por el Departamento de Educación y el Instituto Vasco de Estadística (EUSTAT). La misma información que sirve para elaborar la Estadística de la Enseñanza de la C.A.P.V. es remitida de forma más sintetizada al Ministerio de Educación y Ciencia, para ser integrada con la del resto de las CC.AA. y confeccionar la Estadística de la Enseñanza del Estado.

El ámbito del análisis comprende la totalidad de los centros de enseñanza que impartían BUP-COU en la C.A.P.V. en el año académico 1986/87. Los individuos u observaciones (centro) incluidos en el análisis no guardan una relación exacta con los centros de enseñanza, considerados como unidades de gestión por nivel educativo y que estaban dados de alta como tales en el registro del Departamento de Educación. Dado que se buscaba comprobar si existía alguna significación —entre otras— de los modelos de enseñanza bilingüe, en la repetición se han generado tantos individuos u observaciones como modelos bilingües existen en cada centro-unidad de gestión.

Las características propias de las observaciones en todos los casos son: porcentaje de repetición, sexo, curso y modelo de enseñanza bilingüe. Y las atribuidas de acuerdo con las características generales del centro son: territorio histórico, comarca, *status* jurídico, tamaño del centro (número de alumnos) y *ratio* alumnos/profesor; las dos últimas variables continuas, a efectos del análisis, se han dividido en tres modalidades cada una (1).

---

(1) Para dividir en tres clases, con iguales «efectivos», las variables tamaño del centro y *ratio* alumnos/profesor, se ha utilizado la etapa FREGA dentro del paquete SPAD. Para el proceso de datos se ha utilizado el paquete SPAD (Cesia, versión 1985).

Se pretende, por tanto, comprobar dónde se produce una mayor o una menor cantidad de repetición dentro del conjunto de características de los centros, consideradas como variables explicativas, y si se comportan de forma diferente según el sexo y el curso (\*).

La forma de aproximación a la repetición, ofreciendo una descripción global de las relaciones entre las variables, ha consistido en la realización de un análisis factorial por componentes principales (2), en el cual se consideran como variables ilustrativas-cualitativas: territorio histórico, comarca, modelo de enseñanza bilingüe, tamaño del centro, *ratio* alumnos/profesor y *status* jurídico del centro; y como variables activas-cuantitativas: porcentajes de repetición por sexo y curso.

Se ofrecen en los Cuadros 3 y 4 los valores adoptados por las variables activas e ilustrativas y la representación gráfica resultante en el Gráfico 1.

Por otra parte, el primer eje representa un 55,13 de la explicación de la varianza y el segundo eje del 13,73, acumulando entre los dos el 68,86.

CUADRO 3

Variables	Coordenadas			C. Absoluta			C. Relativa		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3	F1	F2	F3
1 BUV	6,85	2,99	1,76	0,32	0,28	0,22	0,71	0,31	0,18
1 BUM	5,04	2,43	3,23	0,23	0,23	0,40	0,59	0,28	0,37
2 BUV	9,58	4,57	-5,80	0,44	0,42	-0,72	0,78	0,37	-0,47
2 BUM	6,13	1,53	-0,34	0,28	0,14	-0,04	0,74	0,18	0,04
3 BUV	8,88	2,36	3,85	0,41	0,22	-0,47	0,77	0,20	0,33
3 BUM	5,85	-0,44	0,65	0,27	-0,04	0,08	0,69	-0,05	0,08
COUV	9,89	-6,55	-1,52	0,46	-0,61	-0,19	0,79	-0,53	-0,12
COUM	7,29	-5,42	0,89	0,34	-0,50	0,11	0,73	-0,54	0,09

De esta primera aproximación podemos extraer las siguientes conclusiones:

El primer factor es ampliamente dominante y explica la práctica totalidad de las relaciones. Situándose el conjunto de la alta repetición (fracaso) en un extremo del eje, se relaciona especialmente con el *status* jurídico público, los centros de mayor tamaño (que a su vez están relacionados entre sí), el modelo de enseñanza, con el euskara como asignatura (A), y la relación intermedia alumno/profesor. El otro extremo del eje, que representa por tanto la baja repetición (éxito), se relaciona con el *status* jurídico privado, los centros de tamaño pequeño y, más débilmente, con las ikastolas y la *ratio* alumnos/profesor inferior.

(\*) Ver en el Apéndice 1 la descripción de las variables.

(2) El análisis se ha hecho sobre la matriz de covarianzas, dado que los datos son homogéneos y representan estructuras porcentuales, asegurando la calidad del análisis al conservar la información que proporcionan las varianzas.

CUADRO 4

	Coordenadas			V. Test Corregido		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
<i>Territorio histórico</i>						
ARAB	1,73	-0,78	0,39	1,00	-0,90	0,60
BIZK	0,39	0,50	-0,15	0,74	1,91	-0,79
GIPI	-0,80	-0,44	0,11	-1,31	-1,43	0,46
<i>Status jurídico</i>						
PUBL	5,00	-0,06	-0,28	9,16	-0,21	-1,35
IKAS	-3,34	-1,18	0,43	-2,11	-1,49	0,73
PRIV	-4,79	0,33	0,21	-7,98	1,10	0,92
<i>Modelo</i>						
MODA	1,06	-0,03	0,17	2,99	-0,19	1,26
MODB	-6,15	-0,05	0,87	-2,99	-0,05	1,13
MODD	-0,92	0,17	-0,67	-0,99	0,37	-1,94
MODX	-7,37	-0,81	-0,28	-1,94	-0,43	-0,19
<i>Tamaño del centro</i>						
TAM-1 (< 300)	-3,58	-0,22	0,36	-5,37	-0,65	1,44
TAM-2 (300-670)	-0,37	0,44	-0,11	-0,49	1,17	-0,38
TAM-3 (> 670)	4,84	-0,20	-0,33	6,18	-0,50	-1,13
<i>Ratio alumnos/profesor</i>						
RAT-1 (< 16)	-1,33	0,04	0,29	-2,11	0,11	1,25
RAT-2 (16-18)	1,45	-0,04	-0,30	2,35	-0,14	-1,29
RAT-2 (> 18)	-0,34	0,02	0,02	-0,31	0,03	0,06

Los modelos B y X, aunque se sitúan claramente dentro del éxito, sin prácticamente alumnos repetidores, son modelos puramente anecdóticos (el B se imparte en 13 centros y el X en 4) que tienden a desaparecer en el futuro por imperativos legales (3).

Si son significativas, en cambio, las posiciones de los modelos A y D, relacionándose el A con la alta repetición y no teniendo el D significado en la repetición.

El comportamiento es casi igual para todos los cursos y, por su parte, las mujeres ofrecen unos resultados ligeramente mejores que los varones.

Los territorios carecen prácticamente de significación. Aunque en un principio estaban incorporadas las comarcas, se prescindió posteriormente de ellas, puesto que no ofrecían ninguna aportación, perdiendo claridad la representación gráfica. Sólo la comarca de Donosti se relacionaba significativamente con el primer eje, situándose dentro de la baja repetición.

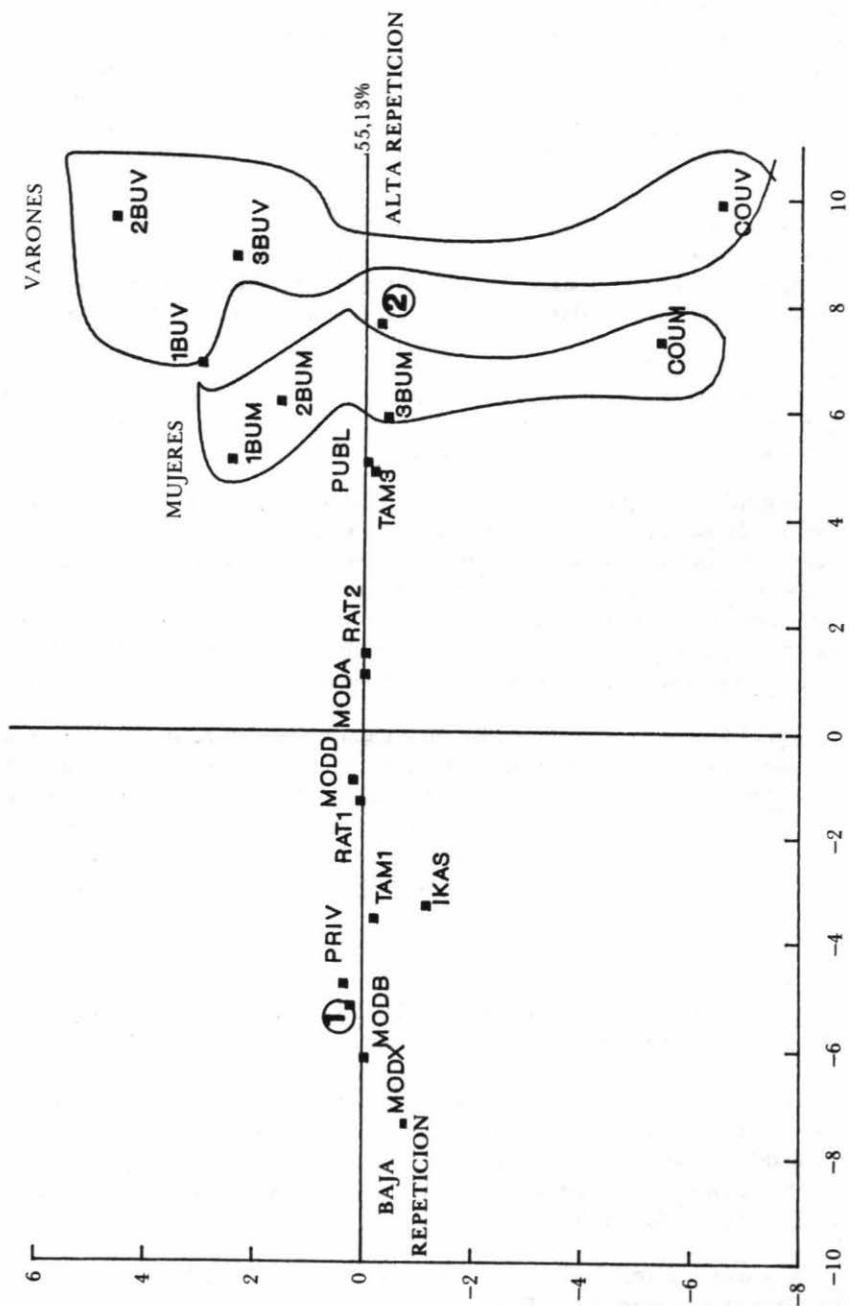
El segundo eje, por su parte, no aporta ninguna explicación, como se puede apreciar en los valores adoptados por las variables ilustrativas, no alcanzando ninguna el valor 2. Obviamente sucede lo mismo con el resto de los factores.

(3) Creo que es imprescindible una comprobación mayor de la información correspondiente al modelo B.



GRAFICO 1

18.78%



Se ha procedido así mismo a una clasificación de los centros en grupos homogéneos y a una posterior agrupación jerárquica, optando por cortar el dendograma por el punto que divide a todos los centros en dos grupos, lo cual permite observar qué tipo de centros se agrupan en la alta o en la baja repetición. En el Cuadro 5 se puede apreciar los resultados obtenidos y la clasificación de los centros en cada uno de los grupos resultantes. En el Gráfico 1 se ha representado la situación de los dos grupos en el plano creado por los dos primeros factores.

De la información resultante de la agrupación nos interesa resaltar la composición del segundo grupo, que reúne a los centros con alta repetición, como se puede observar en las medias de los porcentajes de repetición por curso y sexo: en el primer grupo las medidas están entre 2 y 4 y en el segundo grupo están entre 11 y 21.

La alta repetición reúne a 88 centros; su distribución por territorios es bastante homogénea: el 39 por 100 de los centros alaveses, el 44 por 100 de los de Bizkaia y el 37 por 100 de los de Gipuzkoa.

Según el *status* jurídico, se reúnen en la alta repetición el 74 por 100 de los centros públicos, el 24 por 100 de las ikastolas y el 8 por 100 de los centros privados. Según el modelo de enseñanza bilingüe, aparecen el 44 por 100 de los del modelo A y el 42 por 100 de los del modelo D. Según el tamaño, se agrupan el 74 por 100 de los centros de mayor tamaño, el 37 por 100 de los intermedios y el 65 por 100 de los pequeños. Y según la *ratio* alumnos/profesor, se reúnen el 34 por 100 de la relación menor, el 59 por 100 de la intermedia y el 31 por 100 de la mayor.

En el Cuadro 6 se incluyen las modalidades determinantes en la comparación de cada grupo. Así, por ejemplo, la modalidad «privado» representa el máximo peso dentro del grupo «1» de baja repetición, como indica el criterio 9,13. Los centros privados suponen el 42,9 por 100 del total de los centros y representan el 66,7 por 100 dentro del grupo «1»; por tanto, el 33,3 por 100 son centros públicos e ikastolas y el 92,5 por 100 de los centros privados se reúne en el grupo «1» de baja repetición.

## CONTRASTE DE RESULTADOS CON LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Vamos a intentar aportar algún elemento más de contraste con los resultados del apartado anterior. Dentro de la óptica general en la que nos movemos, queremos saber el grado de preparación de los alumnos que han estudiado en centros públicos, en centros ikastolas y en centros privados y cómo se comportan después de haber cursado el COU.

El Cuadro 7 representa el camino que pueden seguir los alumnos de COU al finalizar el año académico. Dentro de las posibilidades señaladas, nos interesa una especialmente, la prueba de acceso a la universidad, que aporta información adicional enriquecedora sobre el comportamiento de los alumnos de COU, por ser la

CUADRO 5

Variables	Efectivos		Grupo/Mod.	
	1	2	1	2
Araba	11	7	61	39
Bizkaia	61	47	57	44
Gipuzkoa	57	34	63	37
Público	27	76	26	74
Ikastola	16	5	76	24
Privado	86	7	93	8
Modelo A	83	65	56	44
Modelo B	12	1	92	8
Modelo D	30	22	58	42
Modelo X	4	0	-	-
TAM-1 (< 300)	69	13	84	16
TAM-2 (300-670)	43	26	62	38
TAM-3 (> 670)	17	49	26	74
RAT-1 (< 16)	58	30	66	34
RAT-2 (16-18)	44	46	49	51
RAT-3 (> 18)	27	12	69	31
Total	129	88	-	-

CARACTERIZACION SEGUN MEDIA DEL GRUPO

	1	2
2BUV	3,0	21,4
COUV	2,7	20,7
COUM	2,3	15,6
2BUM	3,4	13,3
1BUV	4,0	15,0
3BUV	4,0	16,3
3BUM	2,5	11,0
1BUM	3,8	10,8

única prueba homogénea realizada por un equipo externo a los centros, y en la que el hecho de acudir, o no, a la misma ya es significativo por sí mismo.

CUADRO 6

Grupo 1	% Global	% Mod/Grupo	% Grupo/Mod	Criterio
Privado	42,9	66,7	92,5	9,13
Tam-1	37,8	53,5	84,1	6,13
Modelo B	6,0	9,3	92,3	3,13
Ikastola	9,7	12,4	76,2	1,91
Rati-1	40,6	45,0	65,9	1,75
Rati-3	18,0	20,9	69,2	1,56
<hr/>				
Grupo 2				
	47,5	86,4	73,8	9,67
Tam-3	30,4	55,7	74,2	6,72
Rati-2	41,5	52,3	51,1	2,80
Modelo A	68,2	73,9	43,9	1,63

La prueba de acceso a la universidad actúa como un filtro exigido únicamente a los alumnos que pretenden cursar estudios en alguna facultad o escuela técnica superior. Para acceder a las escuelas universitarias no es preciso superarla, aunque ayuda a mejorar las posibilidades de ingreso en caso de existir exceso de demanda.

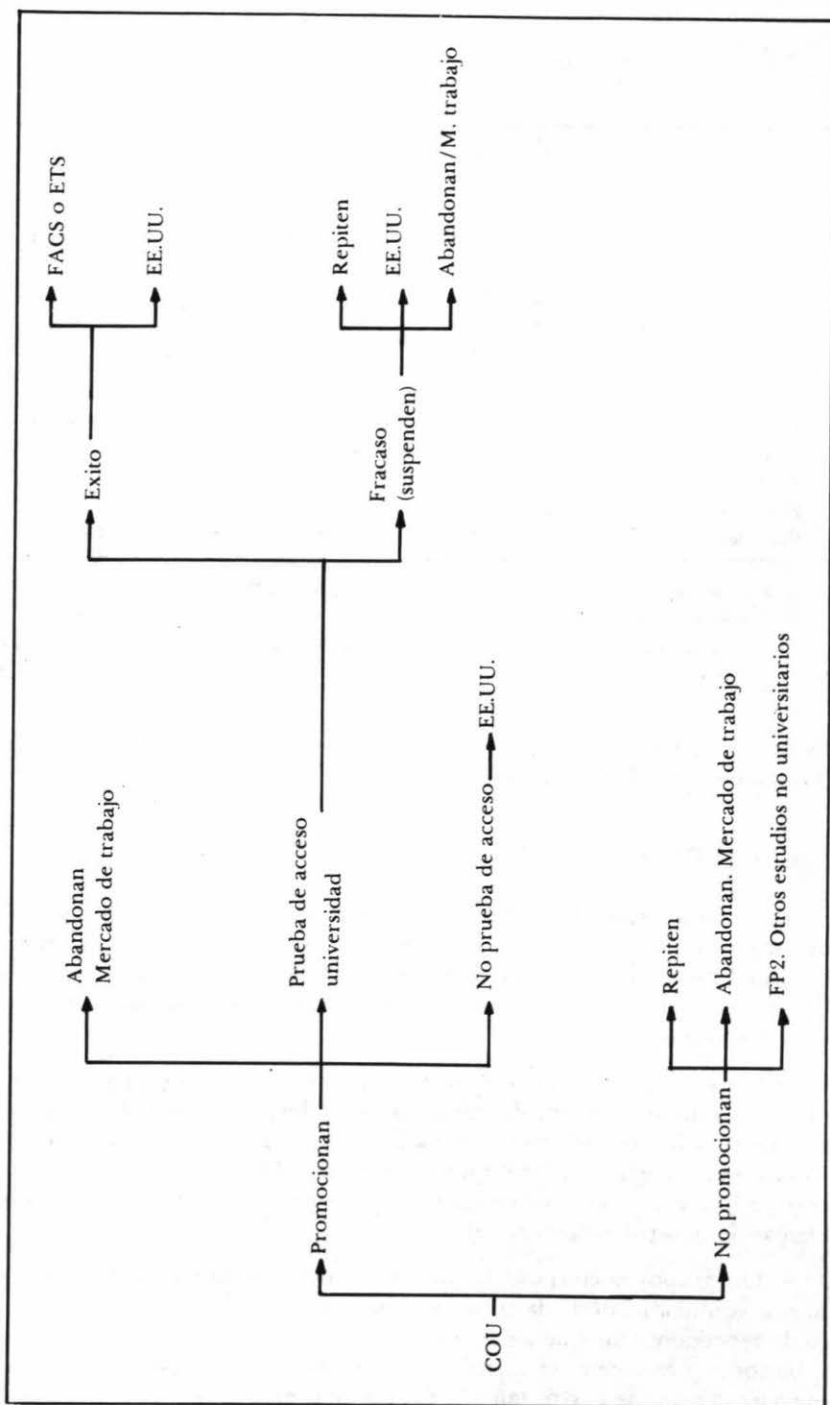
De las cifras recogidas sobre las pruebas de acceso en el Cuadro 8 se pueden obtener algunas conclusiones sobre el comportamiento del alumnado de COU:

- La prueba de acceso indica, entre otras cosas, las aspiraciones de los estudiantes. Aquellos que no se presentan renuncian, por lo menos de momento, a alcanzar cualquier tipo de licenciatura. Las aspiraciones académicas del alumnado de COU que estudia en centros privados e ikastolas, en conjunto, son significativamente más altas que las del alumnado de los centros públicos: un 71 por 100 y un 65 por 100 se presentan en junio a la prueba de acceso procedentes de los centros privados e ikastolas, frente a un 43 por 100 provenientes de los centros públicos.

- De aquellos que se presentan a la prueba de acceso, suspenden en la convocatoria de junio el 49 por 100 de los alumnos que provienen de los centros públicos, el 48 por 100 de los que provienen de las ikastolas y el 34 por 100 de los que estuvieron escolarizados en centros privados. Estos resultados se igualan en la convocatoria de septiembre: un 84 por 100 tanto de los de la privada como de los de la pública; ofreciendo los peores resultados los procedentes de las ikastolas, con un 96 por 100 de suspendidos.

- Por tanto, observando globalmente al alumnado de COU escolarizado en centros privados e ikastolas, se puede deducir que aspira a más altas cotas académicas que los escolarizados en centros públicos. Los mejores resultados los obtienen los procedentes de centros privados, con 13 puntos de ventaja sobre los centros públicos e ikastolas. Por su parte, los resultados del alumnado procedente de las ikastolas no corresponden al comportamiento respecto a la repetición observado en BUP/COU, dado que entonces se diferenciaba con ventaja de los centros

CUADRO 7



CUADRO 8

Resultados de las pruebas de acceso a la universidad  
junio y septiembre 1987

	Alumnos matr. COU 86/87	Presentados prueba de acceso		Suspendidos	
			(1)		(2)
Examen junio .....	18.597	9.498	51	4.138	44
Públicos .....	12.959	5.537	43	2.691	49
Privados .....	4.710	3.354	71	1.157	34
Ikastolas .....	928	607	65	290	48
Examen septiembre .....	—	3.759	—	3.167	84
Públicos .....	—	2.500	—	2.107	84
Privados .....	—	1.057	—	875	83
Ikastolas .....	—	202	—	185	96

(1) Porcentaje de presentados sobre el total de alumnos de COU.

(2) Porcentaje de suspendidos sobre el total de presentados.

Fuente: Información facilitada por el Gabinete de Estadística e Información de la U.P.V. y elaboración propia.

públicos y en las pruebas de acceso su comportamiento se iguala al de éstos e incluso obtiene resultados más desfavorables.

#### ALGUNAS CONCLUSIONES

Del análisis realizado se desprende como principal conclusión que los centros de mayor tamaño y los públicos concentran los principales focos de repetición de la C.A.P.V. Esta afirmación necesita algunas precisiones, ya que en los centros públicos confluyen unas características que inciden en los resultados globales de manera desfavorable:

— Los centros privados realizan una selección, de hecho, con alumnos problemáticos. Aunque a partir del año 1985 esta desventaja se intenta paliar, con la normativa sobre centros concertados, la selección se mantenía en el año académico analizado; siendo evidente que los centros públicos garantizan una mayor cobertura frente a los centros privados, más restrictivos y menos motivados por problemas de redistribuciones sociales o equidad.

— Los grupos nocturnos, con un alumnado mayoritariamente compuesto por sujetos con una inadecuada correspondencia edad/curso, presenta un gran número de repetidores; aunque aislándolos y tratando el resto de la información, las distribuciones y relaciones se mantienen. Este alumnado se concentra exclusivamente en los centros de mayor tamaño dentro de la enseñanza pública.

– Existe en los centros públicos un porcentaje alto de alumnos sin aspiraciones académicas posteriores.

– No hace falta arriesgar mucho para suponer que en los centros públicos se concentran alumnos procedentes de familias con menores ingresos y, a su vez, con menor nivel de instrucción de los padres.

– En general, el tamaño del centro es mayor en los centros públicos que en los privados.

Al menos estas características, que reúnen los centros públicos, en los diferentes trabajos que se han revisado eran causantes de efectos negativos en los resultados académicos de los estudiantes. Así parece ser también en la C.A.P.V., de forma general, dentro del fenómeno de la repetición.

Una vez dicho esto, quisiera matizar que no está claro si los centros públicos ayudan a superar las desventajas de los estudiantes mejor o peor que los centros privados. Entra dentro de lo posible que los resultados sean más que satisfactorios. Así lo afirman algunos estudios realizados, recogidos en el apartado de referencias. Sin embargo, creo que es mejor mantener un cierto escepticismo y esperar a resultados derivados de evaluaciones más contundentes.

Desde el punto de vista del aprovechamiento de la información derivada de las estadísticas oficiales, parece que la contrastación de los resultados escolares, aunque sean parciales, como en el caso de la repetición, con las principales características de los centros, que de alguna forma influyen en los efectos, es ilustrativa y facilita un seguimiento de los mismos; por lo que se debería incorporar a la producción regular de los órganos estadísticos o informativos relacionados con el sistema educativo, poniendo en juego, si es posible, un mayor número de variables explicativas, como servicios de los centros, turnos, experiencia del personal docente, personal no docente, número de fondos bibliográficos, que permitan un mayor grado de explicación de la repetición (en nuestro caso alcanzamos un 55 por 100 de la varianza). Y para el caso concreto de BUP/COU, añadir como variables a explicar, resultados por áreas.

Pese a creer en su utilidad, es necesario insistir en la parcialidad del análisis, dado que sólo las características de los centros son utilizadas como variables explicativas, sin poder añadir factores demostrados de gran importancia, como son las características sociofamiliares y las propias del estudiante. Esta es una de las razones que inducen a exponer la necesidad de introducir en la gestión del sistema educativo, al menos, dos instrumentos:

1. Disponer de la historia académica individualizada del estudiante, en la que se recojan los resultados escolares obtenidos en los sucesivos años académicos, así como las principales características individuales y sociofamiliares del mismo. La grabación y primeros resultados se deberían efectuar en los propios centros. Así mismo, posibilitar que la historia académica enlace con algunos resultados posteriores del estudiante (pruebas de acceso a la universidad, abandono del sistema educativo) y que estos resultados sean conocidos por los centros de enseñanza.

2. Dotar a los centros de referencias sobre gastos y financiación consolidados por niveles, funciones y conceptos.

Estos mínimos facilitarían a los centros de enseñanza la comparación con sus semejantes y la apreciación de desviaciones, dotándoles de una mayor autonomía a la hora de evaluar los propios resultados. A su vez, las autoridades educativas contarían con elementos más consistentes a la hora de determinar criterios educativos. Serían también de gran utilidad para los recién aprobados por el Parlamento Vasco (29 de octubre, 1988) Consejos Escolares que regulan la participación de los ciudadanos en los programas generales de enseñanza en el ámbito comunitario, territorial y municipal.

Otra línea complementaria de la gestión conllevaría introducir evaluaciones puntuales realizadas por equipos externos, para contrastarlas con los resultados de la gestión, más allá de las contadas evaluaciones que con carácter experimental y académico se están efectuando. El tema radica en su financiación y considero que ésta no es obligación exclusiva de las autoridades educativas. Otras asociaciones o entidades deberían preocuparse también por su realización.

Pero el hecho actual es que únicamente empeños individuales las llevan a cabo. Parece que destinar el 30 por 100 del Presupuesto General del Gobierno Vasco al sistema educativo, a lo que hay que añadir los gastos de la Administración Local en mantenimiento y mejoras de los centros de enseñanza básica y el gasto privado en educación pública, no es suficiente argumento para dotar de controles más exhaustivos y comparables a los rendimientos académicos obtenidos.

#### BIBLIOGRAFIA

- Apodaka, P.; Grao, J. y Martínez Salazar, J. «Variables curriculares que influyen en la demanda de enseñanza superior», en *Demanda de Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. CIDE, Consejo de Universidades, 1986, pp. 63-79.
- Batista, J. M. y Sureda, J. «Análisis de correspondencias y técnicas de clasificación: su interés para la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento». *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1987, pp. 171-186.
- Clapier, P. *Análisis de datos*. Gobierno Vasco, 1983.
- Duru, M. y Mingat, A. «Las disparidades de carreras individuales en la universidad: una dialéctica de la selección y de la autoselección», en *Demanda de la Educación Superior y rendimiento académico en la Universidad*. CIDE, Consejo de Universidades, 1986, pp. 339-378.
- Fz. de Troconiz, A. *Modelos lineales* U.P.V., Servicio editorial, 1987.
- Glasman, N. y Biniaminov, I. *Input-Output Analyses of Schools*, 51 (4), 1981, pp. 509-539.
- Gobierno Vasco. Dpto. de Educación, Universidades e Investigación. *Análisis de la evaluación de las enseñanzas mínimas del ciclo inicial de EGB* 1986.
- Hechinge, F. M. *Riesgos de la educación en Preescolar*. New York Times News Service. (Ver referencia en *El País*, 6-5-86, Suplemento de Educación, p. 7.)

---

Mi agradecimiento por la ayuda recibida de F. Esparza, J. Grao, J. J. Martínez Salazar, E. Zubelzu y los consejos de E. Abascal, R. Olaeta y J. M. Rincón.



APENDICE I

Descripción de las variables. Todos los centros  
Variables ilustrativas

Abreviatura	Explicación	Efectivos
	Territorio histórico	217
ARAB .....	ARABA .....	18
BIZK .....	BIZKAIA .....	108
GIPU .....	GIPUZKOA .....	91
	Carácter de la enseñanza	
PUBL .....	PUBLICO .....	103
IKAS .....	IKASTOLAS .....	21
PRIV .....	PRIVADO .....	93
	Modelo de enseñanza bilingüe	
MODA .....	MODELO A (Euskara asignatura) .....	148
MODB .....	MODELO B (Bilingüe) .....	13
MODD .....	MODELO D (Castellano asignatura) .....	52
MODX .....	MODELO X (Sin enseñanza Euskara) .....	4
	Tamaño del centro (n.º de alumnos)	
TAM-1 .....	< 300 .....	82
TAM-2 .....	300-670 .....	69
TAM-3 .....	> 670 .....	60
	Ratio alumnos/profesor	
RAT-1 .....	< 16 .....	88
RAT-2 .....	16-18 .....	90
RAT-3 .....	> 18 .....	39
	Comarcas	
AVAL .....	Valles Alaveses .....	0
ALLA .....	Llanada Alavesa .....	13
AMON .....	Montaña Alavesa .....	0
BARR .....	Arratia-Nervión .....	3
GBID .....	Bajo Bidasoa .....	7
BBIL .....	Gran Bilbao .....	81
GDEB .....	Bajo Deba .....	7
GDEA .....	Alto Deba .....	11
GDON .....	Donostia-San Sebast. ....	44
BDUR .....	Duranguesado .....	10
BENC .....	Encartaciones .....	2
ARIO .....	Rioja Alavesa .....	1
BGUE .....	Guernica-Bermeo .....	5
GGOI .....	Goierri .....	7
AGOR .....	Estrib. del Gorbea .....	1
ACAN .....	Cantábrica Alavesa .....	3
BMAR .....	Marquina-Ondárroa .....	2
BPLE .....	Plencia-Mungía .....	5
GTOL .....	Tolosa .....	5
GURO .....	Urola Costa .....	10

*Variables activas*

Abreviatura	Explicación	Media	D. T.
TOTA . . . . .	% de repetidores BUP/COU Total . . . . .	9,35	7,77
TOTV . . . . .	% de repetidores BUP/COU Varones . . . . .	10,47	10,20
TOTM . . . . .	% de repetidores BUP/COU Mujeres . . . . .	7,56	7,32
1BUV . . . . .	% de repetidores BUP 1.º Varones . . . . .	8,42	9,68
1BUM . . . . .	% de repetidores BUP 1.º Mujeres . . . . .	6,60	8,61
2BUV . . . . .	% de repetidores BUP 2.º Varones . . . . .	10,49	12,23
2BUM . . . . .	% de repetidores BUP 2.º Mujeres . . . . .	7,39	8,30
3BUV . . . . .	% de repetidores BUP 3.º Varones . . . . .	8,99	11,52
3BUM . . . . .	% de repetidores BUP 3.º Mujeres . . . . .	5,94	8,44
COUV . . . . .	% de repetidores COU Varones . . . . .	10,01	12,45
COUM . . . . .	% de repetidores COU Mujeres . . . . .	7,66	9,99

Lebart, L.; Morineau, A. y Fénelon, J. P. *Tratamiento estadístico de datos*. Marcombo, Boixaseu Editores, 1985.

Lebart, L. y Morineau, A. *SPAD, système portable pour l'analyse des données*. Paris, Cesia, 1985.

Mallo, F. *Análisis de componentes principales*. Ed. Universidad de León, 1985.

Modrego, A. y San Segundo, M. J. «Ecuaciones de rendimiento escolar para la evaluación de la Reforma de las Enseñanzas Medias». *Revista de Educación*. núm. 287 (1988), págs. 147-179.

Schiefelbein, E. y Simmons, J. «Los determinantes del rendimiento escolar. Reseña de la investigación para los países en desarrollo». *Educación hoy*, 1980.