

ENSEÑAR Y APRENDER EN LAS ISLAS BALEARES: LAS PERSPECTIVAS DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO

Ángel Vázquez Alonso, Antoni Bauzà Sampol, Joan Borràs Seguí
INSTITUT D'AVALUACIÓ I QUALITAT DEL SISTEMA EDUCATIU – IAQSE-
Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears

Resumen

En consonancia con el tema del congreso, esta comunicación presenta la percepción del alumnado y del profesorado sobre los procesos y los entornos educativos donde se desarrolla la educación secundaria obligatoria en el inicio del siglo XXI. Dadas las limitaciones de espacio, sólo se presentan las variables más relacionadas con la enseñanza, a saber, las estrategias metodológicas, los materiales y recursos didácticos, los procedimientos e instrumentos de evaluación, y algunos aspectos del clima escolar de la clase y del centro referidos a las relaciones entre colectivos, convivencia y participación. La información procede del estudio realizado gracias a la colaboración del Instituto Nacional de Evaluación y Calidad (INECSE) y del Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu –IAQSE–, denominado *Avaluació de l'Educació Secundària Obligatòria, 2000*¹.

Introducción

En los últimos años se percibe en todo el mundo que la sociedad es cada vez más exigente con su sistema educativo, con su funcionamiento, los logros que alcanza y la calidad del servicio que presta. Por otro lado, las autoridades educativas necesitan conocer su situación real para tomar las decisiones mejor fundamentadas y más adecuadas para la mejora de la calidad educativa. Además, muchos países han emprendido reformas del sistema educativo que agudizan la necesidad de conocer y diagnosticar con precisión los efectos de los cambios. Por ello, también es patente una tendencia general de los gobiernos y las autoridades educativas a crear mecanismos e instrumentos que les permitan dar respuesta a las necesidades en la toma de decisiones educativas y, al mismo tiempo, ofrecer a la ciudadanía una información fiable y válida sobre el sistema educativo. Estas preocupaciones y necesidades generales tienen diferentes desarrollos en los distintos países, que van desde evaluaciones internas (autoevaluación) hasta evaluaciones externas, abiertas

¹ IAQSE (2005, en prensa). *Avaluació a l'educació secundària obligatòria 2000*. Palma de Mallorca: Consejería de Educación y Cultura del Govern de les Illes Balears.

o cerradas, dirigidas o participativas, centralizadas o delegadas, nacionales o internacionales, etc. que reflejan las diferentes realidades sociopolíticas en cada uno de ellos. Una muestra de esta tendencia general se ofrece en el número monográfico sobre los sistemas de evaluación empleados en varios países de la Revista de Educación (nº 321, 2000), cuya lectura permite una aproximación actual a esta cuestión.

A nivel internacional y nacional existen unas referencias claves que constituyen los antecedentes más significativos y serios de esta tendencia mundial a evaluar el sistema educativo para conocerlo y mejorarlo. Las organizaciones internacionales que asumen hoy el mayor protagonismo son la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) i la OECD (*Organisation for Economic Cooperation and Development*).

La IEA es pionera, desde su creación en 1967, en el desarrollo más de 23 estudios de investigación sobre el aprendizaje de la materias escolares, que ofrecen estándares internacionales, datos de calidad y estrategias de seguimiento y control de los sistemas educativos a las autoridades y especialistas, como por ejemplo, la evaluación del ámbito científico (IEA, 1988). Sin embargo, los estudios más destacados de su actividad son la reciente serie de estudios TIMSS sobre tendencias en matemáticas y ciencias (TIMSS 1995, TIMSS 1999, TIMSS 2003, TIMSS 2007) con los consiguientes informes (Beaton, et al. 1996a, 1996b; Martin, et al. 2000; Mullis, et al. 2000; 2004a, 2004b) y los estudios PIRLS del progreso internacional en alfabetización y lectura (PIRLS 2001, PIRLS 2006) y sus informes (Mullis, et al. 2003), además de otros estudios sobre las prácticas escolares, las tecnologías de la información, las lenguas extranjeras y la educación infantil (<http://www.iea.nl>).

En la década final del siglo XX la OECD lanzó el programa PISA (Programme for International Student Assessment), una evaluación estandarizada del aprendizaje de los estudiantes de 15 años desarrollada cooperativamente por la cuarentena de países participantes en las dos aplicaciones realizadas (2000 y 2003). PISA no es una evaluación curricular sino que está centrada en evaluar competencias básicas, es decir, conocimientos y destrezas en los dominios de lectura, matemáticas y ciencias que resultan necesarias para la vida adulta y esenciales para una participación completa en la sociedad. La aplicación de 2000 tuvo su énfasis en las competencias lectoras, la del 2003 en las competencias matemáticas, a la que se

añadió un dominio adicional de resolución de problemas, y la del 2006 enfatizará las competencias científicas. Los diversos informes PISA producidos como resultado de las sucesivas aplicaciones abarcan desde los informes técnicos, que constituyen las bases y marcos conceptuales del programa, hasta los informes de resultados, que ofrecen los principales hallazgos de los estudios referidos al rendimiento escolar de los estudiantes, principalmente, pero también a las características de calidad y equidad de los sistemas educativos. Todos ellos se encuentran en formato electrónico en el sitio oficial de PISA (<http://www.pisa.oecd.org>) y en los sitios de los órganos oficiales que canalizan la participación de los diversos países en la lengua de cada país (<http://www.ince.mec.es/>).

Las primeras evaluaciones del sistema educativo español fueron las de las enseñanzas experimentales de la reforma educativa realizadas al final de los años 80 (CIDE, 1998, 1990, 1993). El INCE, creado en 1993, fue el órgano español diseñado expresamente para asumir la evaluación de la eficacia y eficiencia del sistema educativo, y diseñar planes de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la LOGSE y sus centros, además de cooperar e intercambiar información con las administraciones educativas y otros países. Dentro de la evaluación permanente del sistema educativo el INCE ha realizado tareas de evaluación de la educación primaria (1999, 2003) y secundaria (1997 y 2000) y la elaboración de un sistema de indicadores educativos estatales, además de otras actuaciones. En la actualidad este órgano ha pasado a denominarse INECSE y en su sitio (<http://www.ince.mec.es>) pueden encontrarse las publicaciones de los estudios de evaluación nacionales e internacionales ya realizados así como los estudios en proceso.

En el marco de la organización autonómica del estado, cada comunidad autónoma ha tomado diversas iniciativas para desarrollar sus actividades de evaluación institucional. El Govern Balear creó en el año 2000 el *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears* (IAQSE) como órgano de coordinación, de consulta y técnico, encargado de proporcionar información relevante sobre el grado de calidad del sistema educativo, referida a su grado de eficacia, consecución de objetivos educativos, mejora de la calidad de la enseñanza y colaboración con el INCE y otros órganos similares de otras administraciones. Desde el momento de su creación el IAQSE ha participado en diversos estudios cuyos resultados e informes pueden consultarse en su sitio oficial (<http://weib.caib.es/iaqse>).

Habitualmente, los resultados educativos de los estudiantes son los que atraen la atención prioritaria de los medios y del gran público, porque constituyen el indicador central de la mejora y progreso del sistema educativo. No obstante, desde la perspectiva del investigador, del estudioso o del profesional de la educación, tal vez tenga más interés profundizar en el análisis de las variables de los procesos y entornos educativos, no sólo porque resultan significativas para mejorar los resultados, a través de la detección de alguna situación relevante necesitada de mejora, sino porque estas variables están al alcance de y controladas por los agentes que intervienen en la educación. Esta información está también contenida en los estudios de evaluación diagnóstica, pero suele quedar fuera de los focos de la atención pública, porque es una información más técnica y especializada y es la que se expone aquí.

Metodología de la investigación

Los procesos seguidos en el diseño del estudio de evaluación ESO 2000 comprenden la elaboración de las pruebas de rendimiento de las áreas evaluadas (Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua Castellana y Literatura Lengua Catalana y Literatura y Matemáticas) y de los cuestionarios de contexto y procesos dirigidos a equipos directivos, profesorado, alumnado y familias. La mayoría de las preguntas son cerradas, y se ha utilizado en las cuestiones de opinión una escala tipo Likert con cinco valores de respuesta. Para hacer más comprensivos y simples los datos y resultados se usa como indicador cuantitativo de las respuestas la media ponderada de los porcentajes sobre las cinco posiciones, por tanto, en una escala entre 1 y 5 cuyo punto medio es el 3.

Las variables seleccionadas de la práctica educativa se refieren a la metodología didáctica, materiales y evaluación empleados en las aulas y al clima escolar del aula y del centro (relaciones, participación, satisfacción).

Estas variables de procesos y contexto se han relacionado con los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas de rendimiento. A menudo las listas de variables de procesos y contexto se agrupan en otras que las sintetizan (factores), mediante el procedimiento de reducción de datos que proporciona el análisis factorial exploratorio.

La población objeto de estudio fue el alumnado de las Illes Balears, que cursaba 4º de ESO durante el curso 1999-2000, y la muestra se extrajo aleatoriamente

mediante criterios de afijación proporcional por estratos en dos etapas. La muestra final lograda fue de 55 centros (públicos y privados), 1238 alumnos, 186 profesores, 44 directores y 868 familias.

Las pruebas y cuestionarios se aplicaron en catalán, según normas estandarizadas y características de estos proyectos de evaluación diagnóstica, que también se han aplicado en el plan de análisis y explotación estadística de las respuestas.

LAS PERCEPCIONES DEL ALUMNADO Y DEL PROFESORADO SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.

Como ya se ha dicho, este estudio presenta las percepciones del alumnado y del profesorado sobre la frecuencia con la cual el profesorado utiliza determinados materiales y recursos, como el libro de texto, determinados procedimientos didácticos, procedimientos e instrumentos de evaluación, y los rasgos el clima del centro y del aula.

A continuación se presentan los resultados más relevantes sobre estos apartados, así como la relación de las variables que se incluyen con cada uno de ellos con los resultados:

PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

El alumnado respondió 7 preguntas sobre la frecuencia con que realizaban determinadas actividades en las áreas evaluadas.

Utilización de diferentes procedimientos didácticos, según los alumnos	media					
	total	NAT	SOC	CAS	CAT	MAT
Trabajo en grupo del alumnado dirigido por el profesor	2,51	2,53	2,37	2,58	2,70	2,37
Trabajo en pequeños grupos y posterior exposición por el alumnado de las conclusiones a toda la clase	2,02	2,08	2,01	2,10	2,19	1,75
Trabajos de investigación y descubrimiento en equipo de toda la clase	2,07	2,32	2,20	2,04	2,00	1,81
Trabajo individual del alumnado en el aula	3,52	3,37	3,34	3,63	3,74	3,53
Tareas a realizar en la clase	3,73	3,63	3,50	3,78	3,87	3,90
Explicación general del profesor a toda la clase, sin participación del alumnado	2,92	2,83	3,04	2,92	2,88	2,94
Explicación del profesor con intervenciones y preguntas del alumnado	3,43	3,43	3,47	3,48	3,36	3,45

Aun cuando los porcentajes varían al considerar las diferentes áreas, las estrategias a las cuales el profesorado recurre con mayor frecuencia combinan la explicación del profesor posibilitando intervenciones y preguntas del alumnado, la realización de

tareas en clase y el trabajo individual del alumnado en el aula. Por el contrario, las menos frecuentes son la realización de actividades en grupo y la realización de trabajos de investigación y descubrimiento en equipo.

Para averiguar la frecuencia con que el profesorado utilizaba diferentes procedimientos didácticos, se incorporaron al cuestionario 17 preguntas, respondidas por el profesorado.

Como se aprecia en la tabla, los procedimientos didácticos a los que, de forma más habitual, recurre el profesorado son los propios de una metodología que podemos considerar tradicional, consistente en explicaciones del profesor con intervenciones y preguntas del alumnado, la corrección o revisión en grupo de tareas y deberes, el trabajo individual en el aula, así como la asignación de tareas para casa. En cambio, los trabajos de investigación y descubrimiento en equipo de toda la clase, las salidas fuera del centro, el trabajo en talleres y laboratorio, o la utilización de recursos informáticos, tenían escasa incidencia en las aulas.

Utilización de diferentes procedimientos didácticos, según el profesorado	media
Explicación del profesorado con intervenciones y preguntas del alumnado	4,35
Corrección de actividades o trabajos realizados en casa	4,25
Trabajo individual del alumnado en el aula	4,16
Tareas para hacer en casa	4,06
Revisión en grupo de las tareas realizadas en clase.	3,85
Relacionar la unidad didáctica con casos relacionados con la vida cotidiana	3,60
Trabajo en grupo del alumnado dirigido por el profesor	3,17
Explicación general del profesor a toda la clase, sin participación del alumnado	2,99
Tratamiento interdisciplinario de los contenidos	2,91
Trabajo en pequeños grupos y posterior exposición de las conclusiones	2,78
Proyección social y laboral	2,75
Utilización de medios audiovisuales	2,65
Exposición de un tema por algún o algunos alumnos	2,44
Salidas fuera del centro	2,29
Trabajos de investigación y descubrimiento en equipo de toda la clase	2,22
Trabajo en talleres o en el laboratorio	1,98
Utilización de la informática como recurso didáctico	1,89

Los profesores también expresaron en otras preguntas, referidas a las medidas más adecuadas para atender la diversidad, que la disminución del número del alumnado en los grupos clase, la disponibilidad de más profesorado de apoyo y de más recursos materiales en los departamentos junto a una adecuada acción tutorial, los agrupamientos flexibles del alumnado, la atención individualizada fuera del aula para

los alumnos que presentan mayor retraso, así como una reconsideración de la metodología y de la organización del aula, se perfilan como las medidas más eficaces para este propósito. Con respecto a las medidas que el profesorado consideraba en la programación para atender la diversidad, las más adoptadas consistían en la priorización y diferenciación de objetivos y contenidos.

Relación con el rendimiento

Los mejores resultados de los alumnos corresponden a aquellos que dicen trabajar mayoritariamente de forma individual más que en grupo (los alumnos que expresaron hacer un uso habitual del trabajo en grupo obtuvieron los peores resultados en las pruebas).

Por otro lado, los mejores resultados de los alumnos se dan cuando sus profesores expresan hacer un uso moderado de la metodología participativa y del trabajo en grupo (trabajo en grupo dirigido por el profesor, exposiciones de los alumnos, trabajos de investigación y descubrimiento...), con una alta vinculación de los aprendizajes con el entorno (salidas, tratamiento interdisciplinar de los contenidos, vinculación de los contenidos con supuestos cotidianos y reales y su proyección social y laboral). La metodología que hemos denominado antes tradicional se corresponde con los peores resultados; no obstante, en las áreas de ciencias de la naturaleza y matemáticas, la metodología expositiva, entendida como explicación general del profesor a toda la clase sin participación del alumnado se asocia a mejores resultados de los estudiantes.

UTILIZACIÓN DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

El alumnado respondió 10 preguntas relacionadas con la frecuencia con qué hacían uso en el aula de determinados materiales didácticos.

Utilización de materiales y recursos didácticos, según los alumnos	media					
	TOTAL	NAT	SOC	CAS	CAT	MAT
Diapositivas	1,66	1,73	1,93	1,56	1,56	1,54
Vídeos	1,83	2,07	2,04	1,72	1,75	1,56
Ordenador	1,60	1,61	1,55	1,56	1,69	1,59
Cintas de CD o Cassette.	1,59	1,58	1,58	1,59	1,66	1,55
Transparencias	1,61	1,75	1,66	1,54	1,55	1,56
Libros de consulta	2,26	2,18	2,42	2,40	2,46	1,85
Material elaborado por los profesores	2,88	2,91	2,79	2,95	2,81	2,93
Material manipulativo	1,96	2,18	-	-		1,73
Prensa escrita	1,92	1,76	2,11	2,15	1,98	1,62
Libro de texto	3,64	3,28	3,83	3,92	4,14	3,06

Según el alumnado, el material didáctico utilizado con mayor frecuencia a todas las áreas es el libro de texto, aunque el grado de utilización varía según el área que se trate. En segundo lugar, usan materiales elaborados por el propio profesorado y aproximadamente la mitad de los alumnos afirman que a sus clases de ciencias sociales y a las de lenguas, hacen uso alguna vez o a menudo de libros de consulta. Los medios informáticos y audiovisuales, y también la prensa escrita, tienen una utilización muy restringida en las aulas.

A través de 14 preguntas se solicitaba al profesorado la frecuencia con la cual utilizaba diversos materiales y recursos didácticos. De sus respuestas se desprende que la pizarra, el libro de texto y los materiales elaborados por el mismo profesor son los más utilizados, mientras que los medios audiovisuales e informáticos tienen escasa incidencia en el aula.

Utilización de materiales y recursos didácticos, según el profesorado	media
Pizarra	4,44
Libro de texto	4,14
Materiales elaborados por el mismo profesor	4,11
Materiales impresos editados: libros, mapas, etc.	3,72
Libros de consulta	3,49
Materiales elaborados por el departamento didáctico.	3,13
Aparato de vídeo	2,65
Prensa escrita	2,78
Ordenador	2,36
Materiales elaborados por el equipo de profesores	2,48
Material manipulativo	2,40
Proyector de diapositivas	1,95
Retroproyector	1,83
Reproductor de sonido	1,87

Debido a la importancia del libro de texto como material didáctico se formularon a los profesores 4 preguntas adicionales sobre su uso que se hace en las aulas. La situación más frecuente es que el profesorado utilice el libro de texto como referencia u orientación general combinado con otros materiales.

Utilización del libro de texto, según el profesorado	media
Libro de consulta combinado con otros materiales	3,93
Orientación general para el desarrollo de las clases	3,88
Referencia para sugerir actividades	3,88
Guía exclusiva de estudio de los alumnos	3,17

Relación con el rendimiento

En el área de ciencias de la naturaleza, los alumnos que dicen hacer uso del libro de texto y de medios audiovisuales e informáticos con mayor frecuencia obtuvieron los

peores resultados. En ciencias sociales, geografía e historia, y en lengua catalana, el mejor rendimiento se corresponde con el de los alumnos que expresaron hacer una utilización moderada (media-alta) del libro de texto.

Aunque no se da una relación lineal entre las diferentes puntuaciones del profesorado en las variables o en los factores en que éstas se agrupan y el rendimiento; los mejores resultados de los alumnos se corresponden con un alto uso de material elaborado por el propio profesorado, un uso moderado de libros de consulta y de texto, y un uso reducido de prensa, material manipulativo y de los medios audiovisuales e informáticos. Cuanto el profesorado admitía recurrir al libro de texto como herramienta exclusiva, los alumnos obtenían peores resultados.

PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN

El alumnado respondió 7 preguntas relacionadas con la frecuencia con qué hacían uso en el aula de determinados procedimientos de evaluación.

Procedimientos de evaluación más utilizados, según los alumnos	media					
	TOTAL	NAT	SOC	CAS	CAT	MAT
Observación en clase	3,45	3,27	3,45	3,63	3,63	3,29
Observación de cuadernos	2,75	2,87	2,78	2,57	2,98	2,53
Exámenes de preguntas cortas	3,21	3,25	3,09	3,20	3,37	3,17
Exámenes tema	3,41	3,20	3,88	3,60	3,45	2,93
Prueba objetiva	2,43	2,36	2,35	2,56	2,46	2,42
Autoevaluación	1,78	1,79	1,78	1,73	1,82	1,77
Exámenes orales	1,88	1,80	1,85	1,88	2,20	1,66

Los procedimientos de evaluación que según los alumnos utiliza preponderantemente el profesorado en todas las áreas, salvo en matemáticas, son los exámenes escritos consistentes en el desarrollo de un tema; la observación de trabajos de clase y los exámenes escritos de preguntas que exigen respuestas cortas. Pruebas objetivas, pruebas orales y la autoevaluación son los procedimientos menos empleados para evaluar el aprendizaje del alumnado.

La frecuencia con qué el profesorado utilizaba diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación se pedía en 11 preguntas. De sus respuestas se desprende que la observación del trabajo individual, de las intervenciones orales del alumnado y de su conducta, junto con los exámenes escritos consistentes en preguntas que exigen respuestas breves eran los procedimientos o instrumentos más utilizados. Por el contrario, los exámenes orales y la autoevaluación del alumnado eran los procedimientos menos utilizados.

Procedimientos de evaluación más utilizados, según el profesorado	media
Exámenes orales	2,01
Autoevaluación del alumnado	2,55
Escalas o registros.	2,98
Exámenes escritos: desarrollo de un tema	3,25
Observación del trabajo en grupo	3,55
Revisión de cuadernos	3,69
Prueba objetiva	3,64
Observación de las intervenciones orales del alumnado	4,05
Exámenes escritos: preguntas cortas	4,11
Observación de la conducta del alumnado	4,28
Observación del trabajo individual	4,37

Relación con el rendimiento

En ciencias sociales, geografía y historia, lengua castellana y lengua catalana, la tendencia es que el mejor rendimiento lo logran los alumnos que declaran ser evaluados mediante pruebas consistentes en el desarrollo de un tema. Por el contrario, los alumnos que afirman que el profesorado de estas áreas hace mayor uso de exámenes orales, pruebas objetivas y autoevaluación obtuvieron los peores resultados.

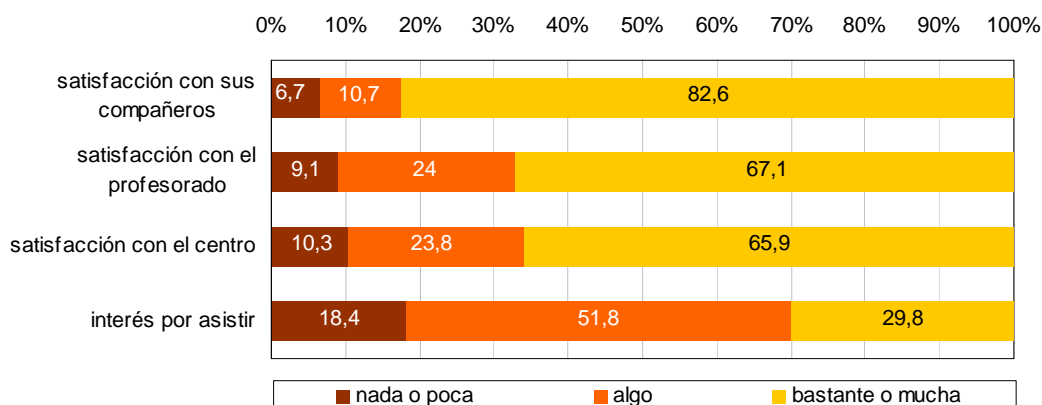
En lengua catalana y literatura, los alumnos que decían utilizar con mayor frecuencia la observación de cuadernos y trabajos y la realización de exámenes de preguntas cortas obtuvieron el peor rendimiento en esta área.

Finalmente, cuando los profesores declaran hacer una moderada utilización de exámenes, de pruebas de preguntas cortas, revisión de cuadernos y de la conducta los alumnos obtuvieron los mejores resultados. Los peores, en cambio corresponden a una alta utilización de la observación de los trabajos y de la autoevaluación, escalas y pruebas objetivas.

CLIMA ESCOLAR

En términos generales, los alumnos se mostraban bastante o muy satisfechos con las relaciones que mantenían con compañeros y profesorado, y con la educación que recibían en sus centros. Con todo, expresaron estar solo medianamente interesados a asistir a las clases.

Gráfico. Porcentajes de alumnos según la satisfacción con los compañeros, el profesorado i con el centro.



Para evaluar el clima escolar desde la perspectiva del profesorado, se considera la satisfacción del profesorado con los diferentes miembros que conforman la comunidad educativa, el ambiente de colaboración que existe, así como los procedimientos para mantener la disciplina en clase a través de 7 cuestiones.

En la tabla se constata que el profesorado mostró un alto grado de satisfacción con las relaciones que mantenía con los compañeros y el tutor del grupo evaluado, así como con el equipo directivo y con el personal no docente; medianamente satisfechos con el grupo de alumnos y con el departamento de orientación; y más insatisfechos con las relaciones que mantenían con las familias del alumnado.

Satisfacción del profesor con diferentes miembros y órganos de la comunidad educativa	media
Las familias de los alumnos evaluados	2,94
El departamento de orientación	3,68
El grupo de alumnos evaluados	3,92
El personal no docente	3,98
El equipo directivo	4,00
El tutor del grupo objeto de este estudio	4,14
Los compañeros y compañeras	4,22

Para identificar el ambiente de colaboración en diferentes órganos de gobierno y de coordinación didáctica, se hicieron 6 preguntas al profesorado. En la tabla siguiente se muestra la distribución de las respuestas a estas preguntas. El personal de dirección y los departamentos didácticos eran los órganos dónde se apreciaba un mejor ambiente de colaboración. Por el contrario, el ambiente que era peor percibido, sin ser malo, se daba dentro de la comisión de coordinación pedagógica y del consejo escolar del centro.

Colaboración en diferentes órganos de gobierno y de coordinación didáctica, según el profesorado	media
---	--------------

Comisión de coordinación pedagógica	3,62
Consejo escolar del centro	3,66
Claustro de profesores	3,80
Equipos docentes de grupo	3,83
Departamentos didácticos	3,97
Equipo directivo	4,08

Las medidas o procedimientos que el profesorado, de forma más habitual, usaba para mantener el orden y la disciplina en sus clases se intentaron averiguar mediante 7 preguntas.

Medidas para mantener el orden y la disciplina, según el profesorado	media
Comunicación a los padres	2,79
Establecimiento de normas que, si no se cumplen, suponen una sanción	3,19
Implicación del grupo-clase en la elaboración y mantenimiento de las normas	3,54
Refuerzo positivo de conductas mediante el reconocimiento de méritos	4,05
Disuasión con seriedad y firmeza	4,17
Solicitar la imposición de una sanción por falta grave o muy grave	2,15
Amonestación e intervención del jefe de estudios	1,87

Se constata que predominan medidas como la disuasión con seriedad y firmeza y el refuerzo positivo de conductas mediante el reconocimiento de méritos, sobre la aplicación de medidas que podríamos considerar punitivas (sanciones y amonestaciones).

Relación con el rendimiento

En todas las áreas, a medida que aumentaba la satisfacción del alumnado con el profesorado, con la educación recibida en el centro y su interés por asistir, mejor rendimiento obtenían los alumnos en las pruebas. La mayor o menor satisfacción de los alumnos con los compañeros no guarda relación con los resultados que obtuvieron en las pruebas.

Los mejores resultados corresponden al alumnado que estudiaba en centros dónde, según sus profesores y el director, se daba un buen ambiente de colaboración dentro de los órganos de gobierno y de coordinación didáctica del centro.

En todos los casos, los alumnos cuyos directores afirmaron que se da bastante o mucha colaboración entre los diferentes órganos del centro, obtuvieron los mejores resultados.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados anteriores muestran las percepciones de alumnos y profesores sobre las metodologías didácticas, los materiales, la evaluación y el clima de clase estableciendo clasificaciones de las actividades y materiales más y menos

frecuentes en la práctica usual de las aulas. También se identifican aquellas que exhiben una relación monótona y positiva con el rendimiento escolar como el uso moderado del libro de texto, una diversidad moderada de métodos de evaluación o la coordinación entre órganos del centro; otras como la enseñanza tradicional, el uso exclusivo del libro de texto o la autoevaluación y las pruebas objetivas se relacionan con peores resultados. En todo caso, estas relaciones deben considerarse como tendencias generales y con la natural precaución por la falta de robustez estadística. Finalmente puede ser útil realizar una breve reflexión sobre las comparaciones entre las valoraciones de alumnos y profesores en aquellas cuestiones que son comunes a ambos colectivos, como las metodologías didácticas, los materiales o las prácticas de la evaluación de los aprendizajes. Esta comparación no es fácil con el diseño actual de las cuestiones, pues la redacción no es paralela en los cuestionarios de ambos colectivos, circunstancia que, además de representar un reto para futuras aplicaciones, permite no obstante observar algunos rasgos interesantes. En general, se puede decir que las valoraciones emitidas por alumnos y profesores a las cuestiones, permiten observar que los profesores tienden a puntuar más alto que los alumnos las frecuencias de las diferentes cuestiones.

Con esas prevenciones, las comparaciones entre ítems similares permiten aventurar algunas conclusiones diferenciales entre alumnos y profesores.

La perspectiva de alumnos y profesores sobre los métodos didácticos aplicados en las aulas es bastante diferente; mientras los alumnos consideran que la frecuencia mayor corresponde a los trabajos que ellos hacen en clase y al trabajo individual, el profesorado considera que la tarea más frecuente es la explicación del profesor a la clase con intervenciones y preguntas de los alumnos, aunque ambos reconocen en segundo lugar de importancia el trabajo de la otra parte, los alumnos las explicaciones del profesor y los profesores diversos ítems correspondientes a trabajos de los alumnos. Tal vez en esta diferente percepción se reconoce la acción del conocido sesgo actor-observador, que refuerza la percepción de las actividades donde el observador es a la vez actor.

La percepción del uso de materiales didácticos en el aula (que son comunes a ambos colectivos) entre profesores y alumnos es bastante coincidente, con la diferencia natural de puntuaciones entre unos y otros ya citada. Tanto para profesores como para alumnos los tres materiales más frecuentemente usados, y coincidiendo en el orden, son el libro de texto, los materiales elaborados por el

profesor y libros y materiales de consulta. El resto de los materiales son menos frecuentes, y aunque el orden percibido no es exactamente el mismo en ambos, las diferencias no son relevantes.

La percepción de los procedimientos de evaluación es sensiblemente similar en estudiantes y profesores: los procedimientos de evaluación más frecuentes son la observación en el aula de trabajos y cuadernos y los exámenes de preguntas cortas, con pequeñas diferencias entre ambos colectivos debido a la diferente denominación de ambas listas. La diferencia más relevante aparece en la valoración de los exámenes escritos sobre un tema, que los alumnos valoran como muy frecuentes, mientras que en la clasificación de los profesores aparece en los últimos lugares. Aparte de la natural diferencia en los resultados cuantitativos, la percepción de alumnos y profesores ofrece algunas diferencias relevantes en la percepción de metodologías y procedimientos de evaluación, cuya justificación resulta difícil. Los sesgos de deseabilidad social del profesorado, intentando presentar una imagen idealizada de su trabajo, y las dificultades de la objetivación perceptiva de los jóvenes, podrían estar en la base de estos resultados. La falta de equivalencia estricta en la redacción de las cuestiones de estudiantes y profesores es un factor metodológico que debe eliminarse en sucesivas aplicaciones.

REFERENCIAS

- CIDE, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1988). Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (I). Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1990). Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (II). Madrid: MEC-CIDE.
- CIDE, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (1992). Evaluación externa de la reforma experimental de las enseñanzas medias (III). Madrid: MEC-CIDE.
- Decreto 145/2000, de 3 de noviembre, de creación de el Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears. (BOIB núm 138 de 11-11-00.)
- IAQSE (2005). *Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000*. Palma de Mallorca: Consejería de Educación y Cultura del Govern de les Illes Balears.
- IEA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1988). *Science Achievement in Seventeen Countries. A Preliminary Report*. Oxford: Pergamon Press.
- INCE, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (1998). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- INCE, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (2000). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000: síntesis*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Deporte.
- Beaton, A.E., Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Smith, T.A., & Kelly, D.L. (1996a). *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Beaton, A.E., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Kelly, D.L., & Smith, T.A. (1996b). *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's TIMSS*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Martin, M.O., Mullis, I.V.S., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Smith, T.A., Chrostowski, S.J., Garden, R.A., & O'Connor, K.M. (2000). *TIMSS 1999 International Science Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J., & Smith, T.A. (2004a). *TIMSS 2003 International Mathematics Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., & Chrostowski, S. J. (2004b). *TIMSS 2003 International Science Report. Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzales, E.J., Gregory, K.D., Garden, R.A., O'Connor, K.M., Chrostowski, S.J., & Smith, T.A. (2000). *TIMSS 1999 International Mathematics Report: Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary School*. Chestnut Hill, MA: Boston College.

OCDE (2000). PISA. *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación*. Madrid: MEC-INCE.