

El rendimiento escolar y sus contextos

JOAQUÍN S. CANO SÁNCHEZ-SERRANO

Profesor Asociado de la Facultad de Educación. UCM.

RESUMEN

El autor del presente trabajo analiza los diferentes puntos de vista del rendimiento escolar en los distintos niveles educativos no universitarios, relacionándolo con aspectos tales como los logros alcanzados en conocimientos, las destrezas en las distintas áreas o asignaturas, la adquisición de valores, la formación del carácter, la creación de hábitos de estudio y trabajo, el amor por la cultura, etc.; sin obviar las dificultades o la imposibilidad de separar los efectos del aprendizaje en el aula de otros efectos más generales y difusos que se consiguen en la calle.

Se pone de manifiesto la tendencia a cuantificar el rendimiento, forma inequívoca, con una gran ponderación de la calificación otorgada por el profesorado y en mucho menor medida por la determinación y el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tratando de incidir en aspectos tales como el currículo —no solo como programación— materiales y recursos, procesos y estrategias, liderazgo, clima escolar...

De manera detenida se analiza la relación biunívoca existente entre rendimiento con éxito y fracaso escolar, con la evaluación, la investigación en el aula, o con los factores psicológicos, sociológicos y pedagógicos, etc. Por último se hace un estudio comparado con los distintos países de la Unión Europea.

ABSTRACT

The author of this article analyses the different points of view about school performance in all different educational non university levels, connecting such perfor-

mance with aspects such as learning attained achievements, subjects skills, values acquisition, own character upbringing, learning and study strategies establishment, love of culture, etc.; no obviating also the difficulties or even the impossibility of keeping learning in the classroom effects away from other more general and diffuse effects obtained outside.

It is revealed a trend towards the quantification of students performance, unequivocal way, with an excessive weighing on the marks given by teachers; and on a smaller scale on the settling and knowledge of teaching-learning procedures, trying to make an incision on aspects such as curriculum —no just lesson planning— school equipment and resources, procedures and strategies, leadership, school environment...

School performance, success and failure relation with assessment procedures, classroom research and psychological, sociological and pedagogical factors is in detail analysed. Finally, a comparative revision with EU countries is looked through.

Preliminar

Siempre que se pretende emitir un diagnóstico de la eficacia de un sistema educativo el rendimiento escolar es, sin duda, uno de los elementos fundamentales a analizar, siendo significativo en cualquier nivel de enseñanza, aunque particularmente es en la etapa de enseñanza no universitaria donde se han desarrollado mayor número de experiencias. Los resultados de la educación se manifiestan, en la mayoría de los casos, sobre todo a largo plazo y nunca debe reducirse a la sola adquisición de conocimientos y destrezas en determinadas áreas, materias o asignaturas y que, además, el grado en que estos logros se alcanzan proporciona una información privilegiada sobre la eficacia de los centros educativos en lo que constituye su objetivo más claro: la instrucción de sus alumnos. La evaluación del rendimiento escolar tiene, de hecho, un doble interés: por un lado, indica hasta qué punto consiguen los alumnos aquellos aprendizajes a los que dirigen su principal esfuerzo; por otro, proporciona conocimientos sobre la eficacia de la escolarización, ya que no es fácil que la escuela consiga objetivos complejos y abstractos —como pueden ser la adquisición de valores, la formación del carácter, la creación de hábitos de estudio y de trabajo, el amor por la cultura, etc.— si no consigue, al menos, objetivos menos complicados y más concretos, como son los objetivos de aprendizaje, que en cualquier caso le son siempre exigidos por tradición además de por los propios implicados en el ámbito educativo y por toda la sociedad.

De ahí que el primer esfuerzo de diagnóstico deba ir dirigido a comprobar lo que los alumnos aprenden en la escuela con respecto a las materias fundamentales y que ese aprendizaje se haga de forma propedéutica, que sirva al alumno como base o sedimentación para la consecución de futuros conocimientos.

Ahora bien: averiguar lo que cada alumno debe aprender en el sistema escolar tiene especiales dificultades. Es difícil, si no imposible, separar los efectos que en ellos causa el aprendizaje en su periodo de escolarización —sobre todo en el obligatorio—, recibido en las aulas, con relación al aprendizaje más general y difuso *de la calle* que se deriva de la propia inmersión de los niños y adolescentes en el sistema social, sus familias, sus diversos entornos sociales, los medios de comunicación, etc. Además, en la situación actual que el sistema educativo español tiene, cuando está terminado de introducirse cambios importantes derivados de la generalización de la LOGSE. En este momento, conviven dentro del sistema —aunque sea en su fase final— diferentes líneas curriculares, unas correspondientes a la antigua estructura del sistema educativo (el BUP, la Reforma de Enseñanzas Medias y la, Formación Profesional tradicional) y otras resultantes de la aplicación de la LOGSE (Primaria, la ESO y la nueva FP), y no faltan voces que proclaman la necesidad de comparar —teniendo o sin tener en cuenta las restricciones derivadas de la aplicación de distintos currículos y filosofías— los rendimientos escolares de unos y otros alumnos, utilizando el instrumento más estable y adecuado para estudios generales, que es el derivado de las calificaciones otorgadas por el propio profesorado o cualquier otro método o sistema para casos más puntuales.

Se sabe que la cuantificación de estos resultados obtenidos de uno u otro método no indica de manera clara y fehaciente si el rendimiento de los alumnos es el adecuado, el idóneo o el esperado. Para llegar a este conocimiento es preciso algo más. Es, cuanto menos, indispensable contestar a cuestiones tales como ‘qué’ y ‘cómo’ se ha enseñado. Estas dos preguntas precisan de respuestas dentro de ámbitos de funcionamiento, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, muy concretos que se pueden explicitar en:

- Currículos aplicados —objetivos, contenidos, actividades, metodología, criterios de evaluación, adaptaciones a alumnos con necesidades educativas especiales...—. Su idoneidad e intencionalidad.
- Los desarrollos curriculares determinados por la ubicación del centro. Sus distintas fases hasta llegar a la planificación y programación de aula.

- Medios y recursos, tanto materiales como humanos, utilizados.
- Procesos, estrategias y metodología aplicados.
- Uniformidad en la aplicación de criterios de evaluación por los equipos de curso, de ciclo, departamentos...
- Liderazgo de los cargos directivos.
- Clima escolar, de aula y de centro.

De todos estos ámbitos ha de conocerse su realidad en el centro, el número de participantes, su entusiasmo en la participación... Todo ello permitirá disponer de un conocimiento amplio de las condiciones de funcionamiento de cada centro y que permitirá, matizando y potenciando —si fuera preciso— mejorar los resultados. El conocimiento del estado de desarrollo de estos ámbitos, si bien es importante ser conocido por la administración educativa para poder ayudar a su mejora, es indispensable para el propio centro, obligado a ofrecer —en su entorno próximo— las condiciones óptimas que permitan el desenvolvimiento integral de los alumnos y la optimización de los recursos.

Además, la imposibilidad de hacer comparaciones viene dado por el propio concepto de rendimiento escolar, tanto en su aspecto cualitativo como en el cuantitativo, y cuya realidad viene derivada del tipo de organización por la que opta cada sistema educativo. En primer lugar, es evidente que no puede ser entendido de la misma forma el rendimiento de alumnos proveniente de un sistema de carácter selectivo, tanto en el momento de entrada como a lo largo del proceso de estudios, con un sistema educativo de carácter comprensivo que elimina cualquier requisito de entrada y garante de una educación para todos durante un espacio prolongado de tiempo, normalmente definido como educación básica obligatoria. No se producen los mismos resultados cuando el derecho a la educación se garantiza para todos que cuando ese derecho resulta minoritario y sólo tienen acceso a la educación unos pocos. En la actualidad, aunque con cierto retraso respecto a otros países europeos, España hizo posible, a partir de la Ley General de Educación, de 1970, el acceso a la educación para todos. En este momento, con la LOGSE, se sigue manteniendo la misma posición con un sistema de carácter comprensivo, cuya escolarización obligatoria se extiende, para todos los alumnos desde los 6 hasta los 16 años. En segundo lugar, cuando se habla de rendimiento escolar se ha de enmarcar en el conjunto total del sistema y, por tanto, desterrar la idea de que la eficacia de un sistema se mide única y exclusivamente por los logros académicos de sus alumnos. Las finalidades de la educación ponen totalmente el énfasis en *el ple-*

no desenvolvimiento de la personalidad del alumno (LODE, 1985, art. 2a y LOGSE, 1990, art. 1.ª).

Este desenvolvimiento global implica, lógicamente, una dimensión académica. Pero eso no justifica que esa dimensión académica —sin duda alguna importantísima dentro de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje— se convierta en elemento más inmediato, valorado y, desde luego, en la única razón de ser de los centros educativos.

La gran tarea del pleno desenvolvimiento de la personalidad convierte a la tarea de educar en una búsqueda permanente y utópica de formación humana integral. Los contenidos y la orientación de esa información integral han de verse reformulados y explicitados en función de la realidad social y cultural, no sólo de cada época sino de la realidad de cada centro, sí cabe más cambiante que aquella.

El sistema educativo actual, configurado de acuerdo con el principio y valores de la Constitución, se orienta a conseguir *la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de las libertades dentro dos principios democráticos de convivencia* (LOGSE art. 1.º 1.b. Debe procurar *la formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España* (art. 1 1.e) y tratar de conseguir una *formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos* (art. 1.º 1.g).

Estos fines previstos pretenden definir, en su conjunto, lo que se entiende como *formación integral*, porque integra tanto los valores como las actitudes éticas e sociales a promover y conseguir en el período de formación. Esta formación integral como proyecto global viene acompañada de otros fines más explícitos, más inmediatos y concretos: *la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos* (art. 1.º 1.c); *la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales* (art. 1.º 1.d) y *la preparación para participar activamente en la vida social e cultural* (art. 1.º 1.f). De donde se deriva que el Sistema Educativo considera la formación integral como una composición de dos perspectivas: los aspectos académicos y los de dimensión social.

Naturalmente, como se ha dicho en el párrafo anterior, son los aspectos académicos los que atraen más la atención y son, también, los que concitan una proyección más inmediata y un interés más concreto, tanto de las autoridades políticas y académicas como de las familias. Pese a eso, resultaría negativo reducir la idea de formación sólo a los resultados académicos, olvidando así las otras dimensiones más relacionadas con valores (éticos, religio-

sos, estéticos...), con aspectos sociales y con políticas que implica toda acción educativa.

No ha de obviarse, en cualquier enumeración o análisis de los factores influyentes en el rendimiento escolar, que la preparación académica y profesional son los dos aspectos más inmediatamente relacionados con el mismo y en ellos debe incidir la política educativa futura.

Por otro lado, ningún sistema educativo resulta estático y la política educativa va evolucionando en función de los tiempos, de los gobiernos, de las necesidades y exigencias sociales, de las inversiones e intereses económicos, de los progresos tecnológicos, etc.

Los logros cuantitativos conseguidos a partir de la LGE, con una escolarización total y gratuita, de igualdad de oportunidades, de aumento de recursos, tanto materiales como humanos, y de reconocimiento social de la función educadora, supusieron un gran avance, aunque no siempre se vieron acompañados por los efectos de calidad que se presumía y pretendía.

Aparece así —aunque no fue la primera vez que se utilizó el término— la preocupación por lo que vino a denominarse «fracaso escolar». Preocupación no sólo educativa sino también social. Bajo la perspectiva de un sistema escolar selectivo el «fracaso escolar» aparecía encubierto tanto por la política restrictiva ante el acceso a la educación, como por los filtros de *superación del listón* establecidos a lo largo del proceso que, sin ningún tipo de contemplación, depuraban a los que se consideraban menos «competentes» o a los menos adaptados al sistema. Actualmente, en el nuevo sistema, de carácter más comprensivo y que se adapta a las necesidades de cada alumno, con un compromiso claro y conseguido de acceso común a todos a lo largo del periodo obligatorio de 6 a 16 años, y además con la eliminación de rígidos controles en esta misma etapa obligatoria, se va poniendo de manifiesto, de una forma más clara y perceptible, que los resultados obtenidos van quedando distante de las expectativas iniciales que, también con demasiado entusiasmo y apresuramiento, se presumía. Escolaridad total, desarraigo familiar, disminución presupuestaria, falta de apoyo al profesorado... son frases utilizadas con frecuencia como responsables de ese fracaso.

Educación para todos, de calidad y escuela eficaz

La plena escolarización durante los diez años de la etapa obligatoria y el aumento importantísimo en los sectores no obligatorios (ciclos formativos,

bachillerato y universidad), el absurdo afán de consecución de todos los objetivos académicos previstos —independientemente de las capacidades e intereses de cada alumno—, los cambios en los comportamientos y valores sociales de las nuevas generaciones —a veces incompatibles con los planteamientos educativos de algunos de los docentes (en algunos casos decimonónicos)—, el desinterés manifestado de forma clara y contundente, por una parte del alumnado, ante planteamientos académicos de consecución de conocimientos que no entiende ni le interesan y que, en muchos casos, no los considera útiles por no poseer la base propedéutica necesaria —sobre todo en el primer ciclo de la ESO—, hacen pensar en la posibilidad de emprender, en el ámbito general o particularizado a las características de determinados centros educativos, una serie de reformas, cambios o planteamientos organizativos que palien los desfases de formación producidos y de reajustes importantes en las diferentes etapas.

Alcanzada esa escolarización obligatoria para todos, durante un periodo de tiempo equiparable al del resto de los países de nuestro entorno socioeconómico y cultural, la LOGSE con su generalización ha de abordar un reto fundamental: la consecución de la calidad. Consecución que, en opinión de los legisladores, va unida a una serie de factores, tales como la modernización de los centros educativos; el reconocimiento social de la función docente y atención a su formación; la participación activa de los distintos miembros de la comunidad educativa —padre, alumnos, profesores, responsables educativos de la comunidad autónoma, provincia o localidad—, y la relación provechosa con el medio natural e comunitario.

Conforme con esta filosofía dedica todo el Título IV *de la calidad de la enseñanza* a reconocer que existen factores que juegan un papel fundamental en *favorecer la calidad y mejorar la enseñanza*. Entre esos factores la LOGSE presenta como aspectos que precisan una atención especial los siguientes (art. 55):

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos a función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa e profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

Concorde con esta orientación, la propia normativa concede una gran importancia a la evaluación de todo el sistema (art. 62) y no sólo se aplicará a

los resultados académicos de los alumnos que, con frecuencia, se pretende valorar, de forma reduccionista, la calidad de la educación.

Además de toda esta preocupación legislativa anterior, la administración actual preñe aprobar en este mismo curso toda una Ley dedicada sólo y exclusivamente a la «calidad» educativa y que, fijándose solo en aspectos anecdóticos de la misma —lo poco que se conoce—, tanta contestación, en todos los niveles, está originando.

Resulta evidente que el propio concepto de calidad es un concepto complejo, tanto por su relatividad intrínseca (puede ser valorada desde puntos de vista muy diferentes) como por su dependencia de factores subordinados de cada situación. Por tanto, su significado así como su consecución va a estar en función del contexto en que se aplique y relacionado con los objetivos que en cada caso se pretendan conseguir.

El gran reto del sistema educativo actual es el de ofrecer no sólo una educación para todos sino también una *educación de calidad para todos*, dirigida a todas las clases sociales, sin distinciones ni intereses serviles y egoístas a determinadas tendencias económicas y políticas.

Una educación de calidad para todos supone un compromiso de tratar de reducir al máximo los resultados negativos y optimizar por todos los medios precisos las estructuras educativas en busca de un rendimiento escolar que minimice el fracaso.

La calidad en educación ocasiona amplios debates y polémicas. Para unos, un mayor número de años de escolarización obligatoria, unido a un carácter comprensivo y de continuidad irá en detrimento de la calidad, ya que cantidad e calidad para todos resultan, por imperativos de escasez de recursos tan habitual en educación, incompatibles y difíciles de conjugar. Para otros, una mayor y mejor educación para todos significa un compromiso irrenunciable de la educación y constituye un indicador de progreso social y de funcionamiento de todo el sistema.

El problema, en el momento actual, radica esencialmente en mantener las aspiraciones a un progreso constante en la calidad sin renunciar a las cotas de cantidad alcanzadas, y tratar, al mismo tiempo, de mantener e incluso ampliar, la duración de la formación, tanto en los periodos anterior y posterior a la enseñanza obligatoria actual. La propia LOGSE especifica que *el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto preparará a los alumnos para que aprendan por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas.* (art. 2.1).

En el contexto internacional, la preocupación por la calidad es igualmente compartida por el conjunto de los sistemas educativos de los países miembros de O.C.D.E. En las últimas décadas, son múltiples las reuniones, investigaciones, trabajos y publicaciones que vienen poniendo de relieve este interés de nuestro entorno cultural. En casi todas ellas se ponen de manifiesto la interrelación de aspectos tales como:

- a) la motivación y el rendimiento de cada estudiante están profundamente afectados por la cultura y el clima peculiar de cada centro educativo;
- b) los centros educativos en donde los alumnos rinden más todos poseen una serie de características, identificables como rasgos propios de calidad, que se pueden resumir:
 1. Metas claras y definidas por todos los implicados en la educación del centro sobre las que existe un compromiso general.
 2. Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado en el marco de la experimentación y evaluación,
 3. Dirección centrada en la creación de condiciones que permitan iniciar y mantener actuaciones dirigidas a la mejora de la enseñanza.
 4. Estabilidad de los cuadros docentes y cargos directivos.
 5. Creación de estrategia para dar continuidad o mayor desenvolvimiento del personal, dando prioridad a las necesidades pedagógicas y de organización de cada centro.
 6. Elaboración de un currículo cuidadosamente planificado y coordinado que asegure a cada alumno oportunidades suficientes para conseguir los conocimientos y las destrezas esenciales, en consideración del entorno sociocultural del centro.
 7. Un elevado nivel de implicación de todos los estamentos comprometido en el centro.
 8. La busca y reconocimiento de aquellos valores propios del centro.
 9. Máximo aprovechamiento del tiempo lectivo.
 10. Apoyo activo y substancial de las autoridades educativas responsables.

(Escuela y calidad de la enseñanza. 1990)

De esto se desprende que el rendimiento y la calidad tienen una proyección tanto individual como institucional. Sólo los centros de calidad son capaces de

potenciar aprendizajes de calidad. Este movimiento se inició a principios de la década de los setenta, como alternativa a determinados informes realizados en Estados Unidos: el célebre Informe Coleman (1966) sobre la igualdad de oportunidades educativas y el estudio de C. Jencks (1973) sobre los efectos del origen socioeconómico de los alumnos en el rendimiento escolar.

Efectivamente, de estos estudios se derivan unas tendencias que achacan a las variables sociales que caracterizan a los alumnos las que explican, por sí mismas, la mayor cantidad de las variaciones en el rendimiento académico y desempeñan un papel mucho más importante dentro de las características de los centros (complejidad pedagógica, procedencia de alumnos o preparación de los profesores) y del mismo trabajo formativo que se podría desenvolver en ellos. Expresado en otros términos, la actuación de los centros no es lo más importante o no pasa de tener una importancia limitada, ya que el rendimiento escolar depende mucho más de las condiciones familiares y de las características personales de los alumnos (informe Colemán. 1969). Así mismo, el estudio de C. Hencks (1973) atribuye también a las situaciones socioeconómicas un peso preferente en el rendimiento escolar.

Frente a estos enfoques, los estudios relacionados con el análisis de las actividades formativas y el movimiento de «escuelas eficaces» defienden que las características de las escuelas son determinantes de los resultados escolares en ellas alcanzados; preocupándose mucho menos de las condiciones en que entran los alumnos en el sistema educativo, que de las variables que intervienen de hecho en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que acaban condicionando el rendimiento escolar. El objetivo a alcanzar es identificar los factores de eficacia e ineficacia de las escuelas.

Una escuela eficaz es, dentro de estos postulados, aquella que es capaz de marcarse unos objetivos para después cumplirlos. La eficiencia requiere que la obtención de los logros se haga sin tacañez, pero al mismo tiempo, sin malgastar esfuerzo ni recursos, optimizando todo aquello de que se disponga.

En el contexto de la Unión Europea, en estos últimos años, se están llevando a cabo una serie de proyectos que tratan de introducir en los centros escolares innovaciones dirigidas a mejorar su eficacia.

Estos proyectos son de dos clases:

- a) proyectos de innovación basados en un estilo de escuela de éxito, caracterizada por estos cinco rasgos:
 - 1) un equipo directivo que fomente, potencie y atienda la calidad en los aprendizajes;

- 2) concentrar y unificar el trabajo en equipo del conjunto del personal implicado;
 - 3) conseguir un ambiente de orden y seguridad favorable en el trabajo;
 - 4) consensuar entre los profesores el grado mínimo de conocimientos a alcanzar por el alumnado;
 - 5) controlar la eficacia de la enseñanza tomando como referencia el rendimiento alcanzado por los alumnos.
- b) proyectos de carácter transnacional que tratan de establecer redes de cooperación y de estudio centrados en la mejora del funcionamiento institucional de los centros escolares. Está relacionado con la problemática de los cargos directivos de los centros, con el establecimiento de innovaciones y cambios de profesorado, etc.

El Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.) inició y no prolongó un modelo de funcionamiento de los centros docentes para determinar qué escuelas son eficaces no lo son, tomando como referencia un modelo de calidad no reduccionista ni centrado exclusivamente en el simple rendimiento académico de los alumnos, incluyéndose como dimensiones de calidad los principios morales, afectivos y psíquicos de los mismos. Se concedía un gran protagonismo a las escuelas como instituciones, y se consideraba, al mismo tiempo, al sistema educativo y al aparato legal y administrativo como un marco propiciatorio de tareas formativas de los centros escolares.

En este modelo los factores más importantes estaban relacionados con procesos de enseñanza, tanto en el ámbito institucional (en lo que se refiere al centro escolar como unidad institucional) como a nivel didáctico (o trabajo llevado a cabo en cada aula).

Los factores institucionales que el CIDE relacionaba con la calidad de los centros escolares eran:

- objetivos del centro orientados hacia el rendimiento académico;
- liderazgo de los equipos directivos;
- consenso en las actuaciones; trabajo en equipo de los profesores;
- calidad del currículo, tanto en lo que se refiere a su estructura como a su contenido, y
- disciplina interna.

Los factores de la intervención en cada una de las aulas que se analizaban eran:

- tiempo dedicado a las tareas escolares (incluidos los deberes para casa);
- actividades de enseñanza estructuradas;
- posibilidades de aprendizaje;
- expectativas sobre el rendimiento de los alumnos;
- evaluación y seguimiento del rendimiento de los alumnos, y
- actividades de refuerzo.

Por otro lado, según J. F. Murillo, en el análisis de la eficacia de los centros escolares en el sistema educativo español aparece una marcada diferencia entre los centros de primaria y los de secundaria.

En Educación Primaria, con un carácter general, los centros más eficaces parecen ser aquellos con mejor rendimiento académico de los alumnos y con una comunidad educativa satisfecha de su propio funcionamiento. El factor que mejor explica esta eficacia escolar es el clima generado por las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa y la buena valoración de los aspectos metodológicos y del trabajo en equipo.

En los centros de Educación Secundaria la situación no resulta tan clara y no se asocia a una única dimensión dominante. Aparecen, por una parte, variables de rendimiento relacionadas fundamentalmente con el contexto del centro y, por otra, la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa asociada con la calidad de las relaciones entre los miembros del centro, a la valoración de los equipos directivo y a la calidad del trabajo en equipo.

En estos trabajos, tanto en el contexto europeo como en el estudio de la situación en el contexto español, parece derivarse una crítica importante a considerar el rendimiento desde un punto de vista exclusivamente académico y centrado en los resultados de los conocimientos adquiridos por los alumnos y derivados de las calificaciones otorgadas por el profesorado, aunque en ningún momento obvian esta importante información.

La perspectiva de las escuelas eficaces orienta precisamente la noción de eficacia a esferas diferentes de la específicamente cognitiva y, sin renunciar a esta importante dimensión, resalta la necesidad de tomar en consideración otros factores institucionales y derivados de la praxis. Tanto la dinámica de cada centro escolar como las actuaciones más específicas de los profesores en sus clases constituyen los componentes básicos de la definición del rendimiento escolar y de la eficacia general del sistema formativo.

Rendimiento: éxito y fracaso escolar

Si se quiere entender el significado del rendimiento escolar y su realidad, tanto cualitativa como cuantitativa, conviene tener presente el tipo de organización por la que apuesta el propio sistema educativo.

En primer lugar, como ya se ha argumentado anteriormente, no es lo mismo un sistema educativo de carácter selectivo, tanto en la exigencia de ingreso, como a lo largo del proceso de estudios, con un sistema educativo de carácter comprensivo que elimina exámenes de entrada y garantiza la educación para todos durante un espacio prolongado en el tiempo, normalmente definido como educación básica. No se producen los mismos resultados cuando el derecho a la educación es general para todos que cuando ese derecho se restringe a minorías y sólo tienen acceso a la educación unos pocos. No se entiende de igual manera la ecuación cuando ésta es igual para todos y hasta que el alumno, por sí mismo, sea capaz de elegir su futuro académico o profesional, que cuando se le obliga a edades tempranas a optar por distintos itinerarios que difícilmente volverán a proporcionar nuevas oportunidades.

En segundo lugar, cuando se habla de rendimiento escolar se ha de enmarcarlo en el conjunto total del sistema y por lo tanto desterrarlo de la idea de que la eficacia de un sistema se mide única e exclusivamente por los logros académicos de los estudiantes. Las finalidades de la educación, anteriormente enunciadas, ponen el énfasis en el desenvolvimiento integral da persona humana.

Este desenvolvimiento global implica, como ya se ha dicho, una dimensión académica. Pero eso no justifica que la dimensión académica se convierta en el elemento esencial ni, desde luego, la única razón de ser de los centros educativos.

No obstante y debido a su menor dificultad, existen estudios globales sobre resultados escolares —de donde se puede deducir el rendimiento— derivados de las calificaciones otorgadas por el profesorado y que tienen un gran valor, siempre que no sea la única fuente a la hora de tomar decisiones.

En el último curso de la desaparición de la LGE y de generalización de la LOGSE, e independientemente de las expectativas pesimistas u optimistas de inicio, o cambio de modelo, se presentan los únicos datos, relativos al ámbito territorial del MEC¹, con carácter fiable, que ofrece el Ministerio de Educa-

¹ Correspondiente a todo el territorio español menos las comunidades de Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña, Valencia, Andalucía y Canarias

ción, de los que se viene a denominar «fracaso escolar», y recopilados, entre otros, en tesis doctoral del autor de este artículo *El rendimiento de los alumnos de EGB, BUP-COU y valoración derivada de las calificaciones y su repercusión en la formación de los docentes (2001)* y en otros trabajos.

LGE

EGB. Porcentaje de alumnos que no promocionan. Todos los centros

En el Primer Curso del Ciclo Inicial y en el Tercero y Cuarto del Ciclo Medio la promoción es automática. Son en los curso Segundo y Quinto y en cada uno de los del Ciclo Superior donde se plantea la promoción².

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Segundo curso	6.5 ^{Máx}	6.2	5.7	5.4	4.6 _{Min}					
Quinto curso	7.7	8.2	8.7 ^{Máx}	7.3	7.5	6.0	4.2 _{Min}			
Sexto curso	11.4	11.9 ^{Máx}	11.3	10.6	11.0	7.9	8.3	4.5 _{Min}		
Séptimo curso	9.0	8.8	8.6	8.5	10.1 ^{Máx}	8.2	6.6	5.6	3.0 _{Min}	

Alumnos de 8.º que no obtuvieron el Título de Graduado Escolar

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
	17.5 ^{Máx}	21.0	24.0 _{Min}	22.2	22.5	21.4	20.6	19.9	19.9	17.7

² El profesor-tutor o el equipo evaluador serán los que decidan si un alumno promociona o no. En cada uno de los cursos del Ciclo Superior se requiere, además, el consentimiento de los padres o tutores legales del alumno.

BUP-COU.*Porcentaje de alumnos que no promocionan.**Todos los centros*

En Primer y Segundo Cursos no promocionan aquellos alumnos con calificación negativa en tres o más materias o asignaturas, en Tercer curso, aquellos que no obtienen el título de Bachillerato, y en COU, aquellos que no superan el curso con todas las materias o asignaturas con calificación positiva.

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Primer Curso	21.1	23.1	23.3	21.0	19.6	21.6	25.3 ^{Máx}	23.6	17.9 _{Min}	19.7
Segundo Curso	20.2	22.2	23.5 ^{Máx}	21.4	21.4	10.4	21.4	21.7	19.7	16.9 _{Min}
Tercer Curso	15.4 _{Min}	17.3	19.1	18.4	21.0 ^{Máx}	17.4	17.4	17.5	17.5	16.3
COU	19.8	20.1	24.5	14.3 _{Min}	15.6	24.4	26.6 ^{Máx}	25.3	25.2	24.5

FP*Porcentaje de alumnos que no promocionan.**Todos los centros*

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Primer Curso FPI	40.1	37.9 _{Min}	38.2	39.2	38.1	38.6	40.7	39.2	39.6	40.9 ^{Máx}
Segundo Curso FPI	46.6 _{Min}	47.4	50.6	48.61	48.6	48.5	51.3 ^{Máx}	48.9	50.1	47.0
Curso de Acceso a FPII	38.6	38.3 _{Min}	47.9	48.0	46.2	39.6	44.0	40.6	40.9	40.5
Primer Curso FPII RG	22.3	25.3	31.5 ^{Máx}	23.1	24.0	24.0	27.0	23.4	25.5	21.7 _{Min}
Segundo curso FPII RG	19.1 _{Min}	24.2	26.6	20.1	27.5	25.4	28.6 ^{Máx}	27.2	24.2	28.4
Primer Curso FPII REE	31.8	35.1 ^{Máx}	34.0	34.1	31.3	29.4 _{Min}	22.7	30.0	34.7	35.0
Segundo Curso FPII REE	27.8	32.8	34.8 ^{Máx}	31.0	28.4	27.5 _{Min}	29.4	30.2	30.4	31.2
Tercer Curso FPII REE	29.5 _{Min}	32.2	37.6 ^{Máx}	34.2	33.3	35.9	35.5	34.7	36.6	35.8

En Primer Curso de FPI y FIP Régimen General y en Primer y Segundo curso de FIP Régimen de Enseñanzas Especializadas no promocionan aquellos alumnos con calificación negativa en tres o más materias o asignaturas; en Segundo curso de FPI y FIP RG y Tercero de FIP REE, aquellos que no obtienen el título de Técnico Auxiliar o Técnico Especialista, y en el Curso de Acceso a FIP, aquellos que no superan el curso con todas las materias o asignaturas con calificación positiva.

LOGSE

Educación Primaria.

Porcentaje de alumnos que no promocionan.

Todos los centros

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Primer Ciclo	3.9 ^{Máx}	3.2	2.9	2.8 _{Min}	2.8 _{Min}
Segundo Ciclo		2.7	2.6	2.5 _{Min}	2.9 ^{Máx}
Tercer Ciclo		6.8 ^{Máx}	5.0	4.4 _{Min}	5.1

Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Porcentaje de alumnos que no promocionan.

Todos los centros

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
Primer Ciclo		20.9	15.1 _{Min}	15.9	24.4 ^{Máx}
Tercer Curso	33.5 _{Min}	30.7	31.3 ^{Máx}	29.5 _{Min}	30.4
Cuarto Curso		29.8	30.3 ^{Máx}	28.4	26.6 _{Min}

*Bachillerato.**Porcentaje de alumnos que no promocionan³.**Todos los centros.**Primer Curso*

<i>Modalidad</i>	<i>1992/93</i>	<i>1993/94</i>	<i>1994/95</i>	<i>1995/96</i>	<i>1996/97</i>
Arte	17.9	22.7 ^{Máx}	20.9	17.8 ^{Mín}	18.7
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	26.9 ^{Mín}	30.2 ^{Máx}	29.4	29.7	29.2
Humanidades y Ciencias Sociales	25.6	24.1 ^{Mín}	74.1	25.2	27.6 ^{Máx}
Tecnología	35.7 ^{Mín}	41.6 ^{Máx}	39.5	38.4	37.9

Segundo Curso

<i>Modalidad</i>	<i>1992/93</i>	<i>1993/94</i>	<i>1994/95</i>	<i>1995/96</i>	<i>1996/97</i>
Arte	32.1 ^{Mín}	37.0	38.4	42.0 ^{Máx}	
Ciencias de la Naturaleza y de la Salud	41.1 ^{Mín}	44.0 ^{Máx}	41.1	41.9	
Humanidades y Ciencias Sociales	38.4 ^{Mín}	39.8 ^{Máx}	39.2	39.6	
Tecnología	52.4	56.2 ^{Mín}	52.6	51.9 ^{Máx}	

Aunque no existen datos concretos, es de presumir que en cursos posteriores éstos no difieran significativamente de las series expuestas.

El fenómeno de «fracaso» aparece como una preocupación de los sistemas y se refiere a la situación en que se encuentran los alumnos que no logran superar los niveles académicos en que están escolarizados.

Aunque, por lo general, cuando se habla de un alumno que «fracasa» se refiere únicamente en el ámbito estricto de su desempeño escolar, tal consideración puede sobrepasar esa situación de frustración académica y extenderse a otros ámbitos, repercutiendo en la propia consideración tanto personal como social, pudiendo convertirse en preludio de un futuro fracaso de vida.

³ En Segundo Curso se reflejan los alumnos que no obtuvieron el título de Bachillerato.

Desde este punto de vista, el problema que conlleva una visión restrictiva del fracaso es doble:

- conceptual: se convierte en absoluta una condición relativa —ir mal en el aspecto escolar acaba siendo considerado como una carencia que afecta a todo los ámbitos de desenvolvimiento del sujeto—
- metodológico, porque subsisten graves problemas a la hora de garantizar una medición objetiva, válida e fiable, y también porque resulta incorrecto analizar un fenómeno social aisladamente, y máximo en la situación en que se produce.

El fracaso tiene sus raíces tanto dentro como fuera del sistema educativo. Por tanto, debe considerarse y ser analizado dentro de una visión más amplia y extender, además de a los alumnos que «no aprenden», a situaciones familiares, a condiciones sociales, a la organización escolar e incluso a la propia política educativa.

En consecuencia, el «fracaso» no puede ser atribuido únicamente ni al alumno ni puede ser reducido a las calificaciones escolares.

Como contrapartida a esta visión del fracaso —fracasar es no obtener buenos resultados académicos—, se ha de tender a orientar su análisis de cara a una vertiente que podría ser llamar positiva, centrada en el «rendimiento escolar» —la palabra fracaso tiene una connotación negativa, mientras que rendimiento puede referirse tanto a lo positivo como a lo negativo—.

El rendimiento va unido a la «calidad» y a la «eficacia» del sistema y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta, normalmente, como un índice para valorar la calidad global del sistema. Pero esta nueva aproximación a los resultados escolares tampoco debe ser entendida de forma restrictiva.

Lógicamente, el enfoque del rendimiento escolar no puede ser considerado de una forma simplista, con el lado negativo del «fracaso». El rendimiento escolar tiene un carácter complejo y multidimensional. Existe una concepción tradicional del rendimiento que se considera satisfactorio cuando va unido a «buenas calificaciones» y un alto nivel de conocimientos asimilados; pero también una concepción insatisfactoria cuando los alumnos alcanzan calificaciones negativas, cuando repiten cursos o alcanzan unos bajos niveles de conocimientos (CEAPA, 1994).

Frente a esta concepción tradicional, es preciso situarse en una concepción multidimensional, que permita considerar los tres niveles diferentes del rendi-

miento: el rendimiento individual del alumno, el rendimiento de los centros educativos y el rendimiento del sistema.

Desde la primera perspectiva (rendimiento individual), el rendimiento escolar no puede ser tomadas como referencia exclusiva «las notas» de los alumnos. Deberá valorarse el nivel de trabajo y los logros alcanzados en todas las capacidades expresadas en las finalidades educativas anteriormente reseñadas:

- a) el desenvolvimiento integral de la persona humana relacionado con valores sociales que se trate de conseguir (respecto los derechos y libertades fundamentales, tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, educación para paz, cooperación...);
- b) la capacitación profesional; ya que no se puede identificar de forma lineal y simplista el éxito escolar con el éxito profesional, parece lógico que nos preocupemos por la calidad de los resultados formativos alcanzados tras los procesos de formación;
- c) el conjunto de aprendizajes, que no son sólo los conceptos —científicos, humanísticos, históricos, estéticos...— sino también los valores anteriormente aludidos y los procedimientos —las adquisiciones de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo—.

Desde la segunda y tercera perspectiva (rendimiento de los centros y del sistema) el rendimiento tiene un carácter tanto organizativo como institucional. Según los estudios llevados a cabo para evaluar la eficacia de los centros del sistema educativo español, los aspectos más directamente relacionados con la organización y la dinámica escolar son los que más claramente marcan a eficacia de los centros tanto en el ámbito de primaria como de secundaria.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) ha hecho público una evaluación institucional de la Educación Primaria que recoge tanto los resultados de los alumnos como el clima colectivo de los centros, los equipos directivos y el profesorado y otra sobre los que «saben» los alumnos de 14 y 15 años.

El rendimiento, en términos de calidad, afecta a toda la comunidad educativa. Por lo tanto, de la misma forma que se habla de un rendimiento de los alumnos, también se debería hablar de rendimiento de los profesores, de rendimiento de los recursos didácticos —programas y planes de estudio, metodología didáctica empleada...—, de rendimiento de las instituciones escolares —aspectos de infraestructura, estructura, coordinación...—, así como del pro-

pio rendimiento global del sistema analizado sobre a base de una serie de indicadores.

Rendimiento y evaluación escolar

Centrándonos en el rendimiento de los alumnos, y analizándolo a partir de las calificaciones otorgadas por el profesorado, parece claro que un elemento importante son los tipos y criterios de evaluación empleado.

A partir de la LGE y persistiendo en la LOGSE se determinó que la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos debía realizarse de forma continua, global, integrada, formativa e integradora.

El concepto de evaluación continua se extendió como una importante novedad que trataba de superar el concepto clásico, parcial y puntual del «examen».

Además de su carácter discriminativo —resultado satisfactorio o insatisfactorio—, progresa adecuadamente o necesita mejora —suspense o aprobado—, y formativo —recabar información sobre el progreso de los alumnos, de forma tal que permitan organizar, se forma precisa, actividades de recuperación ajustadas a las necesidades de los alumnos—, debemos preguntarnos en qué medida las calificaciones, generalmente concretas y objetivas, pueden confirmar de forma absoluta y precisa el rendimiento escolar.

La LODE establece *el derecho del alumno a que su rendimiento escolar sea valorado conforme a criterios de plena objetividad* (art. 6b), y la LOGSE, que *la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos será continua y global* (art. 15.1) y continua e integradora (art. 22).

Global significa tener como referente al conjunto de capacidades expresadas en los objetivos generales de cada etapa o nivel. Implica también seguir los criterios de evaluación establecidos para las diferentes áreas, materias o asignaturas en el Proyecto Curricular. Esos criterios, como señala la propia normativa, deberán ajustarse a las características propias del alumnado y al contexto sociocultural del centro. Evaluación integrada significa que debe formar parte integrante del proceso educativo y estar orientada a proporcionar a los profesores, de forma permanente, información sobre los procesos de enseñanza que llevan a cabo y sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, teniendo como referente inmediato la programación didáctica.

El carácter integrador permitirá la total integración del alumno en el grupo, aula o clase a que se le asigne posibilitando en el mayor grado factible la

potenciación de sus capacidades, permitiendo —si fuera preciso— la permanencia de un año más en el ciclo, siempre que no se hayan conseguido los objetivos previstos.

El carácter formativo de la evaluación, como se apuntaba anteriormente, debe orientarse a la mejora de los procesos y de los resultados de la intervención educativa y permitir la adecuación, en cada momento, de la programación a la madurez, al ritmo de aprendizaje y al rendimiento del alumno para evitar la aparición de dificultades o, en el caso de producirse, detectar las lo más rápidamente posible y poner el oportuno remedio mediante las pertinentes medidas de refuerzo educativo o establecer las adaptaciones curriculares, en su caso.

Desde estos presupuestos normativos es evidente que incluso el rendimiento, considerado desde el punto de vista de los resultados académicos de los alumnos, debe tener las mayores garantías y articular los procedimientos pedagógicos adecuados para garantizar que el rendimiento escolar sea valorado con la mayor objetividad.

Las pruebas o exámenes de finales de ciclo o etapas, si están bien diseñadas y no abandonan el carácter globalizador que las debe caracterizar —no han de medir solo conocimiento— servirán, fundamentalmente, para dar información a la administración educativa de cómo se han desarrollado los currículos de las distintas áreas, materias o asignaturas, tanto en el ámbito de profesorado, como en el de grupo de alumnos, de centro, localidad, provincia, comunidad autónoma... para, si fuera preciso, realizar las modificaciones pertinentes⁴. Ha de añadirse que este tipo de pruebas, en ningún caso, sirven para mejorar el rendimiento del alumno; lo que hacen, en el mejor de los casos, es identificar el nivel de calidad, pero no mejorarlo y debe quedar suficientemente claro que una cosa es evaluar el sistema, que no solo está bien sino que los responsables educativos están obligados a hacerlo —algo que no parece preocupar en demasía— y otra usar esos resultados como elemento de certificación que tenga consecuencias directas sobre el futuro de los alumnos.

⁴ Hasta el curso 1996/97, la Inspección Central de Educación ha venido realizando estudios sobre el resultado de la evaluación de los alumnos, en los niveles no universitarios, a partir de las calificaciones otorgadas por el profesorado, por curso, globales, por áreas, materias o asignaturas, en los ámbitos del centro, la provincia, la comunidad autónoma y el total del territorio MEC. Toda la información recogida y tratada informáticamente era devuelta al centro educativo a fin de que comparara sus resultados con los de su localidad, provincia, comunidad autónoma o con los globales del MEC y se tomaran las medidas que fueran preciso.

Rendimiento: estudios e investigaciones

A lo largo de estos últimos años el rendimiento escolar es uno de los temas educativos que acapararon un mayor número de investigaciones. Son muchísimos los artículos, estudios, experiencias e informes publicados a lo largo de las dos últimas décadas.

En esta multiplicidad de trabajos se analizan las diversas variables que intervienen en el rendimiento académico, así como la variedad de interacciones entre dichas variables. Quedan reflejados también los distintos enfoques desde los que se puede analizar, estudiar e interpretar los distintos ámbitos del rendimiento académico (pedagógico, social, administrativo, económico, familiar, cultural...).

Con carácter global, el rendimiento es considerado como una variable muy compleja en la que incide una gran diversidad de factores, de los que alguno resulta difícil de delimitar con claridad. En todo caso, el rendimiento se puede considerar como uno de los principales indicadores de la calidad en la educación.

Respecto a la medición operativa del rendimiento académico, las calificaciones otorgadas por el profesorado son uno de los criterios que más se emplean, por ser uno de los factores vaticinadores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar de cursos o niveles superiores. Sus soportes básicos son los expedientes académicos y las actas de calificación de los alumnos. Estos facilitan una serie de datos objetivos, pero presentan también una serie de inconvenientes o limitaciones. Las calificaciones son un elemento restrictivo, pues tienden a valorar sólo la calidad de los logros y las metas educativas y no consideran las otras finalidades educativas que proclama los sistemas y que no se centran exclusivamente en los aprendizajes cognitivos o academicistas; a su vez, y desde el punto de vista metodológico, resulta con frecuencia problemática la forma de calificar, así como los procesos de evaluación empleados. A pesar de estas limitaciones y críticas, las calificaciones escolares parecen, hoy por hoy, un criterio totalmente válido para definir el rendimiento académico tal como se viene usando en el conjunto de investigaciones.

Como consecuencia de las mismas, se entiende que el tema del rendimiento resulta relevante por la incidencia sobre la calidad y eficacia del sistema educativo. Su estudio resulta, de todas formas, altamente problemático por la cantidad de convergencias que se producen y que en él inciden (motivación, capacidades individuales, personalidad, clase social, nivel sociocultural...). Por

ello —y en tanto en cuanto no se estudien, se investiguen y se midan todos esas incidencias— ha de reconocerse que, por el momento, el mejor criterio para su medición son las calificaciones otorgadas por el profesor o profesores; esto no exime a los investigadores que han de abrirse a nuevas perspectivas e instrumentos más diversificados.

Últimamente, para el estudio del rendimiento académico se abren nuevas perspectivas, determinando las posibles relaciones existentes entre una serie de variables que se consideran como factores que de forma directa o indirecta contribuyen a la posible modificación de los resultados académicos. Entre esas variables podría señalarse el clima educativo familiar, el autoconcepto académico, la motivación, la metodología didáctica empleada, las relaciones interpersonales, etc.

Entre los estudios, informes y trabajos relacionados de forma directa o indirecta con el rendimiento escolar en ámbitos globales o generales, podrían citar:

- c) Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo Inicial de EGB. MEC. 1983.
- d) Evaluación de las Enseñanzas Mínimas del Ciclo medio de EGB. NIEC. 1989.
- e) Evaluación del Ciclo Superior de EGB. MEC 1988 (documento interno).
- f) Evaluación externa de la Reforma Experimental de las EE.MM. 1986.
- g) Resultados de Evaluación de alumnos de EGB, BUP-COU y FP. Inspección Central de Educación MEC. Desde 1986 a 1997.
- h) Calificaciones por áreas o asignaturas de EGB, BUP-COU y FP. Inspección Central de Educación MEC. Desde 1988 a 1997.
- i) Resultados de la evaluación de alumnos de Educación Primaria y Secundaria (obligatoria y Bachillerato). Inspección Central de Educación MEC. Desde 1993 hasta 1997.
- j) Elementos para un diagnóstico del sistema educativo español. INCE. MEC. 1998.
- k) El rendimiento escolar: calidad y eficacia en el estudio. ICE de la Universidad de Santiago de Compostela.
- l) Simposio europeo sobre el fracaso escolar. 1998.
- m) Estudio sobre el estado y situación del sistema educativo español. Curso 1996/97. INCE. MEC.
- n) Informe anual del Estado. Consejo escolar del Estado. MEC.
- o) Distintos trabajos de investigación propiciados por el CIDE.

Este amplio y diversificado conjunto de investigaciones muestran la diversidad de distintos ámbitos y variables que intervienen en el tema del rendimiento académico. Indica también que para avanzar en su estudio y proponer soluciones que reduzcan los índices de fracaso escolar parece pertinente evitar visiones reduccionistas del propio concepto de rendimiento escolar. Por todo ello, parece adecuado considerarlo más como un proceso que como un producto definido (calificaciones de los alumnos). Proceso que implica distintas dimensiones: social, educativa, institucional, económica...

Rendimiento: factores que intervienen

El rendimiento escolar depende no sólo de las aptitudes intelectuales intrínsecas a cada alumno sino también de otra serie de factores que tienen un carácter potenciador u obstaculizador del mismo.

Estos factores son múltiples y variados, debiendo ser considerados tanto desde el punto de vista psicológico como sociológico, y más específicamente desde el pedagógico.

Los factores psicológicos, vienen fundamentalmente referidos a los rasgos diferenciadores que distinguen a las personas y que influyen en sí mismo. Tienen que ver fundamentalmente con una serie de determinantes personales. Entre otros se pueden citar a la inteligencia y a las aptitudes. Ambas están íntimamente relacionadas y son muchos los que consideran la inteligencia como uno de los principales factores fundamentales de las aptitudes y que estas no son sólo y exclusivamente mentales, ya que puede afirmarse que existen tantas aptitudes como actividades, lo que no impide la identificación de factores comunes, entre ellas, de carácter mucho más amplio.

Desde el punto de vista del rendimiento, inteligencia y aptitudes constituyen una serie de capacidades tanto de índole mental como psicomotor y están abiertas a un desenvolvimiento a lo largo de toda la vida, a través de las diferentes experiencias positivas de aprendizaje.

Junto con estos factores importantes la dimensión psicológica del rendimiento, cobran también importancia algunos otros rasgos importantes de la personalidad, destacando entre otros la motivación, el propio autoconcepto, la comunicabilidad, la gana de aprender...

La importancia de los procesos motivadores en el rendimiento académico ofrece pocas dudas debido a que para que se realicen aprendizajes resulta necesario contar con la participación activa del propio sujeto que aprende. En

cuanto al concepto que uno tiene de sí «sino, aparece en el conjunto de factores de la personalidad como la variable con mayor incidencia en el rendimiento, ya que articula gran parte del aprendizaje. El autoconcepto implica tres instancias diferentes de la persona: la autoimagen —la visión que la persona tiene de sí en un momento dado—; la imagen social que considera que tienen los demás de su persona, y la imagen ideal como proyección de lo que le gustaría ser en el plano ideal. La comunicabilidad —que hace a los demás partícipes de lo que uno tiene— es otro de los factores incidentes en el rendimiento así como las «ganas de aprender» —como disposición favorable y abierta a nuevas situaciones—.

En esta compleja configuración, el rendimiento académico parece depender no sólo de la capacidad real de cada persona sino también de la capacidad que cada una cree tener. De lo que pensamos que somos y de lo que valemos acaba determinando una parte importante de lo que efectivamente llegaremos a ser y a valer. En la configuración del autoconcepto académico tienen importancia tanto la familia como la situación que progresivamente se va viviendo en la escuela —tareas escolares, relaciones con los compañeros y profesores, expectativas...—.

Entre las estrategias de intervención psicológica que favorecen positivamente el rendimiento escolar se pueden situar la utilización de programas que fomentan el autoconcepto y la aplicación de actividades sistemáticas para el desenvolvimiento de la inteligencia y de las capacidades.

Respecto al estudio de los factores sociológicos, la mayoría de sus aportaciones, van en la línea de explicar el rendimiento del alumno como fenómeno condicionado por los factores ambientales, socioeconómicos y culturales. La incidencia en el rendimiento de las situaciones de privación cultural son determinantes.

La valoración sociológica sobre el estudio del rendimiento escolar está interesada por conocer en qué medida el medio en donde nace y vive una persona incide en el rendimiento, tratando de analizar para ello el peso de las variables sociales, ambientales y familiares en los resultados escolares. Los múltiples trabajos y estudios dedicados a este tema (G. Pérez Serrano, 1978; Molina García y García Pascual 1984; Martín Rodríguez 1985) indican que no basta con tener en cuenta las aptitudes intelectuales, sino que existen otros factores relacionados con el ambiente cultural de la familia y con la situación socioeconómica que son determinantes para el éxito escolar.

Por último, en cuanto a los factores pedagógicos, se remiten a los aspectos vinculados con el funcionamiento escolar. Cada vez se concede más impor-

tancia a estos factores centrados en los centros educativos. Los trabajos de índole pedagógica abordan elementos relacionados con los estilos de enseñanza, con la percepción de los profesores, con los métodos utilizados, con los medios y contenidos de la enseñanza, etc.

En estos momentos, como señalan recientes estudios sobre el rendimiento escolar, los elementos estructurales —condiciones materiales, ratio profesor-alumnos, titulación y experiencia del profesor...—, dejan paso a la consideración de otros componentes del trabajo escolar que hoy se consideran más influyentes en el rendimiento, como son las relaciones dentro de la clase —en la propia aula—, lo que sucede en el centro —clima institucional—, etc.

De hecho, los análisis del rendimiento inciden cada vez más en que la propia organización y en la forma de gestionar los centros escolares constituyen una parte importante en el éxito académico.

Concretando, se puede afirmar que el rendimiento escolar no debe ser considerado y atribuido a un único factor. Existe una serie de variables importantes en diversos ámbitos (psicológico, sociológico y pedagógico) que están relacionadas con el rendimiento: motivación, inteligencia, personalidad, estructura familiar, clase social, contexto sociocultural, clima y organización del centro, etc.

En consecuencia, el rendimiento escolar nunca debe ser considerado ni como un hecho aislado, ni como el resultado administrativo expresado en unas notas y recogido en el expediente académico. Tanto su comprensión como su evaluación requiere una visión más plural y de múltiples intervenciones socio-educativas, en las diversas variables y condiciones que lo determinan.

El rendimiento en la Unión Europea

La preocupación por el rendimiento escolar es algo latente en la totalidad de los sistemas educativos. El tratado de Maastricht, en su capítulo 3, *Educación, formación profesional y juventud*, Art. 126.1 expresa *La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de estos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística.*

Anteriormente, el consejo de Ministro de Educación, en diciembre de 1989, adoptó una resolución relativa a la lucha contra el fracaso escolar. En

ella se insta a los Estados miembros, en el marco de sus políticas educativas respectivas y de sus estructuras constitucionales, a procurar combatir intensamente el fracaso escolar y orientar sus acciones en las siguientes direcciones:

- ahondar en el conocimiento del fenómeno y de sus causas, estén vinculadas o no al sistema educativo;
- diversificar las estrategias y los métodos propuestos;
- reforzar la escolarización preelemental, que contribuye a una escolarización posterior mejor, sobre todo para los niños procedentes de medios desfavorecidos;
- adaptar el funcionamiento del sistema escolar, especialmente mediante:
 - la renovación de los contenidos, de los soportes, así como de los métodos de enseñanza y de valuación,
 - la aplicación de pedagogías diferenciadas,
 - la mejora y la diversificación de los ritmos escolares,
 - la reducción de las rupturas estructurales o funcionales, garantizadas mediante:
 - la descompartimentación y la interdiscipliniedad,
 - la continuidad educativa entre cursos, entre ciclos,
 - una mejor orientación de los alumnos en función de sus gustos y capacidades,
 - la organización de ‘puentes’ entre distintos tipos de estudios,
 - la implantación de modalidades de ayuda individualizada (apoyos, tutorías),
 - la diversificación de las formas de excelencia, de nivel equivalentes, al final de la escolaridad obligatoria o al final del ciclo secundario, y de los recorridos que conducen a las correspondientes titulaciones,
 - el trabajo en equipo por parte del personal,
 - una mejor formación inicial y continua de dicho personal, así como un apoyo general a éstos en su función docente,
- la mejora de la gestión de los centros,
- el desarrollo de la enseñanza de las lenguas y culturas de los niños de origen comunitario y extranjero.

No sólo esto, sino que además propugna acciones para afianzar la consideración del contexto cultural, social y económico por parte de la escuela, la

apertura de la escuela a su entorno y las articulaciones con los medios socio-profesionales; de organizar las complementariedades entre la acción escolar y la acción preescolar, teniendo en cuenta especialmente los factores que influyen en los resultados escolares —salud, familia, deporte, ocio—; para reforzar selectivamente los medios educativos (escolares y preescolares) en atención a los más desfavorecidos mediante: personal más cualificado y mayores medios materiales; para movilizar a los cuadros educativos y a todos los responsables en el ámbito local en un esfuerzo colectivo; para difundir información sobre los modos de actuación y las realizaciones concretas, y para establecer o afianzar una formación específica de las personas afectadas, formen parte o no del sistema educativo.

El fracaso escolar y particularidades evaluativas de los sistemas educativos de los estados miembros

Considerando el fracaso escolar como «la situación en la que no se ha alcanzado un objetivo en educación⁵». En la práctica, como ya se ha señalado, el fracaso escolar corresponde a realidades diferentes dependiendo del sistema educativo, No sería correcto entender como equivalentes el fracaso escolar y la repetición de curso —ésta se abolió en varios sistemas educativos—, al menos en la enseñanza básica. En los países donde se continúa practicando cabe temer que repetir curso corresponde a niveles de conocimientos básicos extremadamente variados. Parece estar claro entre los docentes que con un mismo nivel de conocimientos básicos, medidos por una prueba normalizada, se puede triunfar de forma brillante en una escuela y fracasar en otra⁶.

El fracaso escolar adopta diversas formas según de qué sistema educativo se trate. Para comprender de qué manera contribuye el centro escolar en la exclusión social hay que intentar comprender las organizaciones estructurales de los distintos itinerarios escolares y los procedimientos de las certificaciones propias de cada sistema. Se pueden distinguir tres ejes diferenciadores de los sistemas educativos dependiendo de que:

⁵ De Landsueere (1997), G. *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: Presses universitaires de France, p. 91.

⁶ Grisay, A. (1984), «Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes à l'échelle oronaire?». En *Revue de la Direction Générale de l'Organisations des études*.

- la repetición de un curso se use como instrumento de gestión pedagógica,
- las opciones educativas diferenciadas se organicen o no en el nivel de educación secundaria obligatoria, y
- la certificación al acabar un nivel se estudie de apoyo o no en un examen —centralizado o no—.

En algunos países la repetición de curso se considera como un procedimiento pedagógico positivo con respecto a alumnos con dificultades. En otros, la promoción de curso es automática. Entre estos dos extremos se encuentran aquellos sistemas educativos que permiten repetir curso al final de cada ciclo —de dos o tres años—. En todos los casos la decisión recae sobre el profesor tutor y/o sobre el equipo evaluador. Actualmente las posibilidades de repetir curso son limitadas en todos los países.

Francia, Escocia, España, Grecia, Italia, Portugal y Reino Unido, al organizar un tronco común en el nivel de la educación secundaria obligatoria, han elegido una organización que retrase el problema de la orientación hacia los 15-16 años. Dinamarca, a la manera de todos los países del Norte de Europa —Finlandia, Islandia, Noruega y Suecia—, han adoptado una estructura única: la continuidad educativa a lo largo de la escolarización obligatoria, sin ruptura entre el nivel primario y el primer ciclo de la educación secundaria. En cambio, los países del Benelux y Alemania, al igual que Irlanda, Suiza y Austria obligan a los alumnos a orientarse en una opción desde el primer curso o desde el segundo año de la educación secundaria.

Los sistemas de enseñanza de la Comunidad Europea se distinguen también por la manera de organizar la evaluación y los certificados y títulos de estudios. En algunos países los alumnos tienen que someterse a pruebas externas, normalizadas y preparadas por organismos aceptados o preparadas por el profesor bajo un control externo, dependiendo de dichas pruebas, al menos en parte, la entrega de los certificados y títulos de estudios. En otros países la evaluación y los certificados de estudios son instrumentos exclusivos del profesor, que actúa, por lo general, combinando la evaluación continua y exámenes.

La mayor parte de los Estados miembros han implantado sistemas de evaluación externa al término de la educación secundaria superior —a excepciones: Bélgica, Grecia, España y Portugal—. Francia y el Reino Unido, Irlanda y los Países Bajos utilizan ese sistema al término de la educación secundaria obligatoria. En los Países Bajos, además, los alumnos pueden hacer pruebas normalizadas al acabar la educación primaria —que permiten evaluar los

conocimientos adquiridos con el fin de orientar a los alumnos hacia una de las opciones de la educación secundaria—. En Irlanda del Norte y Luxemburgo el acceso a la opción de educación secundaria general clásica, *Grammar School* y *Lycée général* respectivamente, está condicionado a aprobar el examen nacional de acceso.

Por encima de las peculiaridades culturales de cada Estado miembro, hay que preguntarse por las razones que empujan a un determinado país a escoger una promoción automática o la organización de un tronco común o la evaluación externa mediante pruebas normalizadas, mientras que otros eligen todo lo contrario. Más concretamente, habrá que preguntarse sobre la situación de los conocimientos científicos relacionados con esas organizaciones tan variadas. Estas preguntas, entre otras, podrían ser:

¿Se debe repetir curso?

G.B. Jackson afirmó que los efectos negativos de la repetición de curso sobrepasan con mucho los beneficios que se pueden derivar de ella. Casi diez años después C.T. Holmes y K.M. Matthews confirmaron las conclusiones a la que llegó Jackson.

Todos los Estados miembros intentan limitar la posibilidad de repetir curso apoyándose en estos trabajos. Los países que practican la promoción automática pueden igualmente ampararse en los resultados de los estudios internacionales sobre el rendimiento escolar. De hecho se sabe que la *IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)* hace más de 40 años dedica su esfuerzo a comparar el rendimiento escolar de los sistemas educativos en disciplinas tan diversas como matemáticas, ciencias lenguas extranjeras lectura y formación cívica. Los países escandinavos, también Japón que ha abolido la repetición, se caracterizan generalmente por resultados superiores a la media internacional. Un cuidadoso examen de los trabajos publicados por la IEA indica que resulta imposible establecer una relación absoluta entre promoción automática y eficacia, del sistema educativo. Los resultados de estas comparaciones internacionales permiten, en todo caso, rebatir la idea de que los porcentajes elevados de fracaso escolar son el precio que se paga por una enseñanza de calidad.

Además de ineficaz, la repetición de curso es también a menudo el resultado de una decisión subjetiva del docente, lo que convierte dicha práctica injusta y hace temer por los *desvíos* y las *contaminaciones* de las evaluaciones

locales —realizadas por un solo profesor, sin criterios conjuntos con los profesores del mismo nivel, área o materia, sin consensuar con otros profesores que tenga o haya tenido el alumno—. Y, aún más grave: hoy en día está demostrado que la repetición afecta a la confianza que tiene el alumno en su capacidad de aprendizaje. Para poner de manifiesto esto, C. Dweck propuso el concepto *learned helplessness* —se podría traducir por sentimiento de incapacidad adquirida—. Esta investigadora americana ha demostrado que la repetición es en sí misma portadora de una evaluación negativa que afecta a la persona. El prejuicio es más grave en la medida en que profesores, padres y compañero del alumno pueden imputar los problemas escolares a la capacidad intelectual del mismo y conciben la inteligencia como algo innato. En definitiva, el niño aprende a interpretar las dificultades no como obstáculos que superar sino como la prueba misma de su ineptitud. El fatalismo y la renuncia están al final de este proceso.

Conclusión, la repetición de curso, la mayoría de las veces, es perjudicial para el desarrollo del niño; pero, la promoción automática tampoco resuelve todos los problemas. ¿Será problema de inversión, apoyos, dotación de medios...?

¿Se debe retrasar la orientación de los alumnos hacia opciones de especialización?

Según T. Husen⁷ las medidas tomadas en Europa para ampliar las posibilidades de acceso a la educación secundaria siempre se han estrellado con una observación: ‘los niveles educativos lo van a pagar’. *En la medida en que uno se da cuenta que, cuanto mayor es la proporción de un grupo de edad determinada inscrito en la escuela secundaria no obligatoria, más débil es el resultado general, ese presentimiento se hace real. Por ejemplo, si las inscripciones aumentan de un 20% a un 50% en un mismo grupo de edad, el resultado de la media de ese 50% será más débil que el obtenido por el 20% seleccionado antes de una forma más rigurosa.*

No se puede asignar más que un significado muy relativo a los estudios que comparan el rendimiento de los alumnos que hace 20 o 30 años asistían a los *coleges*, *Lycées* o al *Gymnasium*, centros reservados a menos de una cuarta parte de la población del un grupo de edad dados, con el de los alumnos que

⁷ Husan, T. (1979), *L'école en question*. Bruselas: Mardaga.

hoy día asisten a los centros abiertos representando el 80%-90% de los alumnos de la misma cohorte de edad. De igual modo, es casi igual de irrelevantes comparar la puntuación media de matemáticas de un país cuyo porcentaje de retención el de un 75% con el de otro, en el que sólo un 20% del grupo de edad dado se beneficia de clases de matemáticas avanzadas.

De forma general se puede decir que los que preconizan la organización de un tronco común en la educación secundaria inferior pueden sacar argumentos de dos constataciones varias veces repetidas por la IEA:

- p) los sistemas selectivos de educación no engendran un porcentaje más alto de elites,
- q) no se observa relación sistemática alguna entre el porcentaje de alumnos con calificaciones elevadas y el de alumnos con notas bajas.

En resumen, la formación de elites no se logra necesariamente mediante una mayor selectividad, relegando a los menos dotados a las opciones menos estimadas —seguramente menos estimulantes— o haciéndoles salir del sistema escolar.

¿Cómo deben ser utilizados los resultados de la evaluación para otorgar títulos o certificados escolares?

La evaluación educativa es un asunto delicado y las trampas de las que los profesores pueden ser víctimas están identificadas de forma clara. Las más importantes se conocen bajo el nombre de *efecto Posthumus* (1947) 'sea cual sea la distribución de los conocimientos básicos al comienzo del curso escolar la distribución de las notas al término del curso *grosso modo* adopta una forma de campana de Gauss —aspecto de la curva normal—.

De acuerdo con esta ley, los docentes tienden a acoplar el nivel de su enseñanza y las valoraciones de los rendimientos de los escolares de tal manera que se conserve aproximadamente, año tras año, la misma distribución gaussiana de notas. Por lo tanto, dos alumnos medios, según una prueba realizada a todos los alumnos de un grupo de edad determinadas, que pertenecen a clases diferentes pueden alcanzar diferentes resultados en exámenes organizados por sus profesores respectivos. El que esté en una clase en la que el nivel de la mayoría de los alumnos es bajo es probable que tenga la oportunidad de estar supervalorado, hasta incluso de estar clasifica-

do entre los mejores de la clase. Pero quien está en una clase donde la mayoría de sus compañeros son mejores alumnos que él corre el peligro de estar infravalorado e incluso de que el profesor lo considere demasiado flojo como para pasar de curso.

Puede estar totalmente fundamentado que los docentes practican una evaluación 'normativa' donde haría falta que practicasen una evaluación 'centrada en objetivos'. La psicometría acostumbra a interpretar las calificaciones obtenidas en una prueba de conocimientos o de inteligencia situándolas en una distribución estadística: se juzga el rendimiento del individuo por referencia a otro. El uso se ha extendido y se ha convertido en una costumbre aceptada por todos. Actualmente, son muchos los profesores que entienden que la evaluación del trabajo del alumno tiene que traducirse en una clasificación de alumnos.

Creyéndose en el deber de diferenciar entre buenos y malos estudiantes y, por consiguiente, de crear una jerarquización de alumnos, los profesores se ven arrastrados de forma ineludible a dar un trato de privilegio a las cuestiones discriminatorias y a crear para cada prueba una escala de valores que, además de ser a menudo artificiosa, siempre desembocará en una distribución gaussiana de las calificaciones escolares.

La cultura de la excelencia en el nivel escolar se transforma fácilmente en una cultura del fracaso. Hay muchas investigaciones que demuestran que las decisiones de repetir curso tomadas por los docentes tienen una parte importante de arbitrariedad. Aislados en el microcosmo de su clase y animados por una ideología de la excelencia, los profesores tienden a medir la enseñanza que imparten con el baremo de los mejores alumnos y, por tanto, a concebir exigencias que sobrepasan los programas; las evaluaciones que hacen se ajustan también al nivel de los mejores, lo que les lleva ineludiblemente a subestimar los conocimientos de los alumnos más débiles de su clase y otorgar a su juicio un valor absoluto cuando habría que concederle un valor relativo.

En la mayoría de los casos los partidarios de las pedagogías del éxito invierten los términos; para ellos, la misión de la escuela es fabricar jerarquías de excelencia sino suscitar un máximo de aprendizajes en un máximo de alumnos. La evaluación sumativa o final deberá, por tanto, ser un criterio de referencia, o sea, debería colocar al alumno en relación con los conocimientos básicos que debe dominar. Más importante aún, se trata de hacer que la *evaluación desempeñe una función reguladora*. Esta función comportará conceptualmente dos aspectos:

- de retroacción que permita al individuo situar el resultado de su aprendizaje en relación con los objetivos a alcanzar,
- de guía que permita el ajuste o la reorientación de la educación en una dirección más apropiada para dominar los conocimientos básicos apuntados.

Recurrir a las pruebas normalizadas y a la evaluación externa constituyen con seguridad un medio de evitar las desviaciones de la evaluación realizada por un solo profesor, sin criterios compartidos con profesores del mismo nivel. La evaluación externa provee de herramientas al docente en su proceso de regulación. Este puede apreciar el nivel de conocimientos de los alumnos utilizando una referencia mucho más amplia que el microcosmo de su clase.

¿Se debe promover una educación preescolar?

El papel atribuido a la educación preescolar difiere según los Estados miembros. Algunos poseen estructuras compatibles con una escolarización precoz: en Francia, Bélgica y en España un 30% de los niños de aproximadamente dos años de edad asisten a clases de maternal —en España, primer ciclo de Educación Infantil— y un 90% a partir de los tres años están escolarizados. En cambio, aunque sea voluntaria en todos los sitios —a excepción de Luxemburgo que es obligatoria—, la escolarización de los niños de 4 años se generaliza en la mayoría de los Estados miembros. Hay que resaltar el caso particular de Irlanda del Norte, donde la educación Primaria obligatoria comienza a los 4 años.

En todos los Estados miembros se asigna a las instituciones preescolares una función de socialización y de desarrollo afectivo del niño. No obstante, se perciben pequeñas diferencias: por una parte, respecto a los papeles que deben asumir la familia y las aulas de preescolar y, por otra, la importancia que se da a la adquisición de los primeros conocimientos. Dinamarca y Alemania anteponen el papel educativo de la familia y tiende a limitar la función de los centros y aulas preescolares a la socialización y al desarrollo del niño. En otros lugares, especialmente en Francia (desde 1881), aunque también en Bélgica, España, Grecia, Italia, Luxemburgo y Portugal, se asigna una doble función a la educación preescolar: socialización y desarrollo del niño pero también preparación para los primeros aprendizajes. En estos países la preescolarización de los niños se ve como un medio para promover el éxito escolar. Es creencia generalizada la influencia positiva de la duración de la preescolarización en los estudios posteriores. Paradójicamente, es también en alguno de estos países donde

se observa el porcentaje más alto de retraso escolar. En cambio, en varios países donde las instituciones preescolares no tiene una vocación enfocada a preparar aprendizajes ulteriores esos porcentajes son más bajos e incluso nulos. En realidad aparece una asombrosa conjunción: la mayoría de los países que han apoyado el desarrollo de preescolarización tienen también una tradición de repeticiones de curso. ¿Influye negativamente la adquisición precoz de conocimientos? ¿Ha de cuestionarse el avance y ritmo de los aprendizajes en los Estados miembros? ¿Se saca alguna ventaja de la precipitación y de la prisa? En ninguno de los textos consultados se de respuesta a estas cuestiones.

¿Se puede afirmar que el profesorado bien formado erradicará el fracaso escolar?

En la formación del profesorado la diversidad es una vez más la regla: cada Estado miembro tiene sus peculiaridades. No obstante, la mayoría de ellos han optado por una u otra fórmula de formación inicial vinculada a la universidad. Lo mismo sucede en la mayoría de los casos para la formación continua y permanente.

La mayor parte de los países desarrollados han tomado conciencia de la necesidad de proporcionar a los docentes una sólida formación en su disciplina. Sería importante también convencerse de lo trascendente que es prepararlos en el plano pedagógico y llevarlos a comprender las formas de aprender del alumno. En la mayor parte de los Estados miembros las dificultades en el aprendizaje del alumno no se abordan de forma específica durante la preparación básica.

En el nivel de la formación continua y permanente se repiten las mismas tendencias que en el nivel de la formación inicial: no es corriente una sensibilización ante la problemática del fracaso escolar y las soluciones dadas a ello. Todavía, demasiado a menudo, la formación continua y permanente de los profesores se limita a una actualización de los conocimientos en su disciplina y a algunas jornadas de estudio e intercambio de experiencias.

Sin embargo, el docente es una pieza clave en la lucha por conseguir el éxito escolar del máximo número de alumnos. Tan importante como escolarizar a los alumnos es saber con qué maestro o profesor será escolarizado. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos, el profesorado no se siente responsable del fracaso escolar de sus alumnos, aunque curiosamente sí de su buen rendimiento.

Son muchos todavía los que están convencidos de la naturaleza hereditaria de la inteligencia y convierte a ésta en el motivo principal de las dificultades del alumno en sus aprendizajes. También se suele imputar al ambiente fami-

liar, a la influencia negativa de la televisión y a la falta de esfuerzo e interés de los alumnos. Además la mayoría confiesa conocer mal las técnicas de evaluación formativa y las estrategias de la educación diferenciada. Resumiendo, son aún muchos los docentes, sobre todo de secundaria, que todavía creen que su misión consiste en una función de transmisión de saber. Sin embargo, es presumible, cada vez más que haya un convencimiento generalizado de ser no especialistas en una disciplina sino en el aprendizaje.

El rendimiento escolar en los diferentes sistemas educativos europeos

La organización de los diversos sistemas educativos europeos muestra ciertas convergencias y no menos divergencias. Por consecuencia, al analizar comparativamente el rendimiento entre ellas no puede ser homogénea, ya que no es posible tomar referencias unánimes y conformes a criterios.

Como posibles guías o parámetros que permitan adquirir algunas ideas comparativas, se presentan algunos datos:

Gastos por alumnos de establecimientos públicos de enseñanza, primaria y secundaria obligatoria, en miles de euros por alumno (1996)

	U.E	Bél	Din	Ale	Gre	Esp	Fra	Irl	Ita	Lux	NL	Aus	Por	Fin	Sue	R.U	Is	Nor
Pri.	3,5	4,1	6,3	3,2	1,9	3,0	3,4	2,1	4,7	3,2	3,4	5,7	2,7	4,2	5,2	3,2		5,1
Sec.	4,7	6,3	5,9	4,3	1,9	3,3	5,7	3,2	6,2	9,6	4,2	6,5	3,2	4,2	5,0	4,7	5,8	

Fuente: Eurostat, UOE. Eurydice

Notas complementarias

Bélgica: Comunidad flamenca únicamente, Los datos de la enseñanza secundaria inferior agrupa los niveles inferior y superior.

Grecia y Luxemburgo: Los datos de la enseñanza primaria agrupan la educación preescolar y la primaria y los de la enseñanza secundaria inferior agrupa también la superior.

España: Los datos de la enseñanza secundaria inferior agrupa los niveles obligatorios y Bachillerato.

Irlanda: La mayoría de los colegios son privados concertados aunque los datos fueron dados como si fueran de enseñanza pública. **Países bajos:** Las escuelas públicas son minoritarias, aunque la ley de 1917 prohíbe tratar diferenciadamente los dos sectores.

Reino Unido: Los datos de la enseñanza secundaria inferior agrupa los niveles obligatoria y superior.

Islandia: Los datos de la enseñanza primaria agrupan la educación preescolar y la primaria y los de la enseñanza secundaria obligatoria agrupa también la superior.

Noruega: Los datos no se proporcionaron de forma desglosada.

Alumnos que no obtienen el título o diploma en educación secundaria obligatoria (%). Año 1996

Bel.	Din.	Ale.	Grec.	Esp.	Fran.	Irl.	Ita.	Lux.	N.L.	Port.	R.U.
8	8	11	28	26	18	9	10	7	28	16	9

Fuente: Eurostat, UOE. Eurydice.

Porcentaje de jóvenes de 22 años de edad que han completado con éxito, al menos, la educación secundaria superior (1997)

Bel.	Din.	Ale.	Grec.	Esp.	Fran.	Irl.	Ita.	Lux.	N.L.	Aus.	Port.	R.U.
81,2	80,0	78,5	77,8	63,7	75,1	76,9	65,1	57,8	73,2	82,6	51,6	66,7

Fuente: Eurostat, UOE. Eurydice.

Notas complementarias

Luxemburgo: La mayoría de los jóvenes que cursan estudios superiores lo hacen en el extranjero. Todos ellos han completado, al menos, la Educación Secundaria Superior. Por tanto el porcentaje ha sido infravalorado.

Reino Unido: El GCSE y titulaciones equivalentes que se obtienen al término de la escolarización obligatoria, a los dieciséis años de edad, se consideran títulos de secundaria obligatoria.

El rendimiento escolar en el sistema educativo español

La Subdirección General de Inspección de educación venía elaborando, desde 1986 hasta 1996, informes sobre los resultados de evaluación de los alumnos de los niveles educativos, tanto de la LGE como de la LOGSE. Ambos informes, muestral y poblacional respectivamente, son derivados de las calificaciones otorgadas por los propios profesores.

Con vistas a poder presentar algunos datos relevantes que sirvan para el análisis del rendimiento escolar —con todas las reservas ya comentadas— se presentan las siguientes tablas:

LGE**Promoción EGB**

*Porcentaje de alumnos con calificación global positiva en junio y septiembre.
Todos los centros*

Tanto las tablas como el análisis de resultados de los cursos Primero, Segundo, Tercero y Cuarto corresponden a la convocatoria de junio, ya que en esos cursos no hubo calificaciones en la convocatoria de septiembre.

Primer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	88.9 ^{Máx}	85.0 _{Min}	87.2	87.0	87.9				

Segundo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	88.3	86.6 _{Min}	86.9	89.0 ^{Máx}	88.5				

Tercer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	81.3	79.2 _{Min}	82.8	79.4	82.6	82.9 ^{Máx}			

Cuarto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	78.9	76.9 _{Min}	78.1	79.1	79.6	83.2 ^{Máx}			

Quinto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	84.4	81.7	86.6 _{Min}	83.2	84.1	84.8 ^{Máx}	84.5		

Sexto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	68.8	67.4	65.7 _{Min}	66.8	66.8	71.1	69.5	71.8 ^{Máx}	

Séptimo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	69.8	67.4	63.4 _{Min}	64.8	64.5	65.3	66.7	67.9	70.8 ^{Máx}

Octavo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	82.5 ^{Máx}	79.0	76.0 _{Min}	77.8	77.5	78.6	79.4	80.1	80.1	82.3

*Porcentaje de alumnos que no promocionan
Todos los centros*

En el Primer Curso del Ciclo Inicial y en el Tercero y Cuarto del Ciclo Medio la promoción es automática. Son en los cursos Segundo y Quinto y en cada uno de los del Ciclo Superior donde se plantea la promoción⁸.

⁸ El profesor-tutor o el equipo evaluador serán los que decidan si un alumno promociona o no. En cada uno de los cursos del Ciclo Superior se requiere, además, el consentimiento de los padres o tutores legales del alumno.

Segundo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	6.5 ^{Máx}	6.2	5.7	5.4	4.6 _{Min}				

Quinto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	7.7	8.2	8.7 ^{Máx}	7.3	7.5	6.0	4.2 _{Min}		

Sexto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	11.4	11.9 ^{Máx}	11.3	10.6	11.0	7.9	8.3	4.5 _{Min}	

Séptimo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	9.0	8.8	8.6	8.5	10.1 ^{Máx}	8.2	6.6	5.6	3.0 _{Min}

Octavo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	7.0 _{Min}	8.7	9.5	8.3	8.9	11.2 ^{Máx}	9.5	10.3	9.7	7.9

*Porcentaje de alumnos no evaluados por causar baja a lo largo del curso.
Todos los centros*

Primer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	1.5	0.4	0.6	0.4	0.3				

Segundo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	1.4	0.6	0.3	0.4	0.3				

Tercer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	1.4	0.3	0.6	0.3	0.2	0.3			

Cuarto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	1.1	0.6	0.5	0.3	0.2	0.5			

Quinto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	1.3	0.7	0.6	0.4	0.6	0.2	0.3		

Sexto curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	1.9	1.1	1.0	0.9	0.7	0.6	0.7	0.5	

Séptimo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
TOTAL ÁMBITO MEC	2.5	2.0	1.6	1.8	0.8	0.7	1.1	0.9	0.8

Octavo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	1.8	1.6	1.7	1.1	0.9	0.7	1.2	1.6	0.8	0.5

Alumnos de 8.º que obtuvieron el Título de Graduado Escolar según año de nacimiento

Con un año de adelanto (13 años)

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	0.4 _{Min}	0.30	0.19	0.08	0.13	1.23 ^{Máx}	0.95	0.84	0.14	0.1

Con su edad (14 años)

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	62.7 ^{Máx}	60.1	58.4 _{Min}	59.8	60.5	58.9	61.5	61.6	62.7	63.7 ^{Máx}

Con un año de retraso (15 años)

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	13.7	14.0 ^{Máx}	13.1	13.9 ^{Máx}	12.5 _{Min}	13.7	12.6 _{Min}	13.0	12.8	13.4

Con dos años de retraso (16 años)

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	4.6	4.6	4.3	4.0 _{Min}	4.4	4.8	4.5	4.6	4.5	5.2 ^{Máx}

Totales

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	82.5 ^{Máx}	79.0	76.0 _{Min}	77.8	77.5	78.6	79.4	80.1	80.1	82.3

Promoción BUP-COU

*Porcentaje de alumnos con calificación global positiva en junio y septiembre.
Todos los centros*

Primer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	56.3	53.3	53.7	54.0	54.2	55.3	52.8 _{Min}	54.0	62.8 ^{Máx}	61.7

Segundo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	56.3	52.9	52.1 _{Min}	54.4	52.7	55.0	54.4	53.8	56.0	59.6 ^{Máx}

Tercer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	60.1 ^{Máx}	56.6	56.4	56.7	56.2	56.7	55.9	56.7	55.5 _{Min}	57.4
TOTAL BUP	57.4	54.2	54.0 _{Min}	54.9	54.3	55.6	54.3	54.8	57.3	59.1 ^{Máx}

Curso de Orientación Universitaria

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	72.4 ^{Máx}	72.2	68.1	69.6	69.0	68.7	66.9 _{Min}	68.6	69.2	70.1
TOTAL BUP	60.3	58.0	56.8	58.0	57.4 _{Min}	58.5	57.5	58.3	60.9	62.8 ^{Máx}

*Porcentaje de alumnos que promocionan.
Todos los centros*

- La valoración del aprovechamiento del alumno en cada curso de Bachillerato se realizará mediante una evaluación conjunta de todos los pro-

fesores del mismo al final del período lectivo. La calificación positiva en todas las materias dará acceso al curso siguiente.

- Si después de la calificación de la prueba en septiembre un alumno hubiera obtenido calificación negativa en más de dos materias deberá repetir curso en su totalidad, independientemente de la anuencia o no del padre o tutor.

Primer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	78.9	76.9	76.7	79.0	80.4	78.4	74.7 _{Min}	76.4	82.1 ^{Máx}	80.3

Segundo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	79.8	77.8	76.5 _{Min}	78.6	78.6	79.6	78.6	78.3	80.3	83.1 ^{Máx}

Tercer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	84.6 ^{Máx}	82.7	80.9	81.6	79.0 _{Min}	82.6	82.6	82.5	82.5	83.7
TOTAL BUP	80.8	78.9	77.9 _{Min}	79.7	79.3	80.1	78.5	79.0	81.5	82.7 ^{Máx}

Curso de Orientación Universitaria

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	80.2	79.9	75.5	85.7 ^{Máx}	84.4	75.6	73.4 _{Min}	74.7	74.8	75.5
TOTAL BUP	80.7	79.1	77.4	80.9 ^{Máx}	80.4	79.1	77.2 _{Min}	77.9	79.5	80.3

*Porcentaje de alumnos no evaluados por causar baja. Todos los centros***Primer curso**

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	1.1	1.4	2.6 ^{Máx}	1.3	1.1	1.0	1.0	2.2	0.6	0.4

Segundo curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	1.0	1.4	1.7 ^{Máx}	0.6	1.1	0.9	0.8	1.6	1.1	0.5

Tercer curso

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	0.8	1.1	1.3	0.4 _{Min}	0.9	0.9	0.5	1.4 ^{Máx}	0.9	0.7
TOTAL BUP	1.0	1.3	1.9 ^{Máx}	0.8	1.0	0.9	0.8	1.7	0.9	0.6 _{Min}

Curso de Orientación Universitaria

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	2.4	1.7	2.5 ^{Máx}	2.2	1.7	1.5	1.2 _{Min}	2.4	1.9	1.6
TOTAL BUP	1.3	1.4 ^{Máx}	2.0	1.1	1.2	1.0	0.9	1.9	1.2	0.9

Promoción FP

*Porcentaje de alumnos con calificación global positiva en junio y septiembre.
Todos los centros*

Primer curso de FPI

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	33.4	36.8 ^{Máx}	34.2	35.0	35.5	34.3	31.9	33.3	32.9	31.1 _{Min}

Segundo curso de FPI

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	53.4 ^{Máx}	52.6	49.4	51.4	51.4	51.5	48.7 _{Min}	51.1	49.9	53.0
GLOBAL FPI	42.5	43.9	41.1	42.8	43.4	42.8	40.6 _{Min}	52.4	42.2	44.8 _{Min}

Curso de acceso a FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	61.4	61.7 ^{Máx}	52.1	52.0 _{Min}	53.8	60.4	56.0	59.4	59.1	59.5

Primer curso de FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	58.5	56.4	49.6 _{Min}	55.3	61.1 ^{Máx}	55.3	54.7	57.4	55.2	57.2

Segundo curso de FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	80.9 ^{Máx}	75.8	73.4	79.9	72.5	74.6	71.4 _{Min}	72.8	75.8	71.6
GLOBAL FPII RG	69.2 ^{Máx}	65.0	61.0 _{Min}	66.1	66.4	64.0	62.6	64.7	65.3	64.8

Primer curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	41.8 ^{Máx}	38.2	38.0	36.7	40.5	38.7	36.2	38.0	35.2	34.4 _{Min}

Segundo curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	47.0 ^{Máx}	41.7	37.3 _{Min}	42.6	42.3	40.9	40.1	39.8	39.1	37.7

Tercer curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	70.5 ^{Máx}	67.8	62.4 _{Min}	65.8	66.7	64.1	64.5	65.3	63.3	64.2
GLOBAL FPII EE	51.8 ^{Máx}	48.4	44.4	47.9	48.7	47.2	46.6	47.6	46.1	36.3 _{Min}

*Porcentaje de alumnos que promocionan.
Todos los centros*

- En Primer Grado de FP la normativa establece la promoción automática de Primer a Segundo Curso.
- La promoción de Primer a Segundo Grado de FP sólo se puede realizar con el Título de Técnico Auxiliar de FPI.
- La promoción de curso dentro del Segundo Grado de FP, bien sean Enseñanzas de Régimen General o de Enseñanzas Especializadas, no está regulada aunque por similitud, con enseñanzas de igual categoría (BUP) en la práctica se aplica el mismo criterio de pasar de un curso al inmediatamente superior con un máximo de dos asignaturas pendientes (Circular de 26-6-86).

Así pues:

- *Primer curso de FPI*
Promocionan todos los alumnos.
- *Segundo curso de FPI*
Promocionan todos los alumnos que consiguen el título de Auxiliar Técnico; es decir, todos los alumnos con calificación positiva en todas las asignaturas en las convocatorias de junio y septiembre.
- *Curso de Acceso*

Promocionan todos los alumnos con calificación positiva en todas las asignaturas en las convocatorias de junio y septiembre.

Segundo curso de FPI

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	53.4 ^{Máx}	52.6	49.4	51.4	51.4	51.5	48.7 _{Min}	51.1	49.9	53.0
GLOBAL FPI	42.5	43.9	41.1	42.8	43.4	42.8	40.6 _{Min}	42.4	42.2	44.8 _{Min}

Curso de acceso a FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	61.4	61.7 ^{Máx}	52.1	52.0 _{Min}	53.8	60.4	56.0	59.4	59.1	59.5

Primer curso de FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	78.7 ^{Máx}	74.7	68.5 _{Min}	76.9	76.0	76.0	73.0	76.6	74.5	78.3

Segundo curso de FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	80.9 ^{Máx}	75.8	73.4	79.9	72.5	74.6	71.4 _{Min}	72.8	75.8	71.6
GLOBAL FPII RG	69.2 ^{Máx}	65.0	61.0 _{Min}	66.1	66.4	64.0	62.6	64.7	65.3	64.8

Primer curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	68.2	64.9 _{Min}	66.0	65.9	68.7	70.6 ^{Máx}	67.3	70.0	65.3	65.0

Segundo curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	72.2	67.2	65.2 _{Min}	69.0	71.6	72.5 ^{Máx}	70.6	69.8	69.6	68.8

Tercer curso de FPII. Enseñanzas especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	70.5 ^{Máx}	67.8	62.4 _{Min}	65.8	66.7	64.1	64.5	65.3	63.3	64.2
GLOBAL FPII EE	51.8 ^{Máx}	48.4	44.4	47.9	48.7	47.2	46.6	47.6	46.1	36.3 _{Min}

*Porcentaje de alumnos no evaluados por causar baja.
Todos los centros*

Primer curso de FPI

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	8.1 ^{Máx}	5.6	7.4	4.7	4.9	4.9	4.4 _{Min}	5.4	4.6	5.8

Segundo curso de FPI

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	6.0 ^{Máx}	4.5	5.1	4.5	3.5	3.0	3.5	3.5	2.7 _{Min}	3.2
GLOBAL FPI	7.1 ^{Máx}	5.1	6.3	4.6	4.2	4.0	4.0	4.4	3.6 _{Min}	4.4

Curso de Acceso a FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	2.9	7.7 ^{Máx}	6.7	6.2	6.6	4.2	4.9	5.2	2.2 _{Min}	2.5

Primer curso de FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	5.4	9.4 ^{Máx}	9.4 ^{Máx}	9.1	5.3	5.8	4.7	5.8	3.7 _{Min}	4.9

Segundo curso de FPII. Régimen General

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	1.3	1.4	2.4	2.4 ^{Máx}	0.9 _{Min}	1.9	2.1	1.6	1.3	1.2
GLOBAL FPII RG	3.4	5.9	6.1 ^{Máx}	6.1 ^{Máx}	3.3	4.0	3.5	3.8	2.5 _{Min}	2.9

Primer curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	6.2	6.1	6.5 ^{Máx}	4.6	4.9	3.5	2.8 _{Min}	3.7	3.2	3.2

Segundo curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	4.3	7.7	8.4 ^{Máx}	4.1	4.3	3.4	3.7	3.4	2.4 _{Min}	2.8

Tercer curso de FPII. Enseñanzas Especializadas

	1987/88	1988/89	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	2.6	3.2	5.0 ^{Máx}	2.3	1.9	1.9	2.1	0.9 _{Min}	1.2	1.3
GLOBAL FPII EE	4.5	5.8	6.8 ^{Máx}	3.7	3.8	3.0	2.9	2.7	2.3 _{Min}	3.0

LOGSE

Porcentaje de promoción total y con refuerzo educativo (adaptaciones curriculares) en la Educación Primaria. Todos los centros

Primer Ciclo

	1992/93		1993/94		1994/95		1995/96		1996/97	
	Total	RE	Total	RE	Total	RE	Total	RE	Total	RE
TOTAL ÁMBITO MEC	96.1 _{Min}		96.8	9.2 _{Min}	97.1	10.2 ^{Máx}	97.2 ^{Máx}	9.4	97.2 ^{Máx}	9.3

Segundo Ciclo

	1992/93		1993/94		1994/95		1995/96		1996/97	
	Total	RE	Total	RE	Total	RE	Total	RE	Total	RE
TOTAL ÁMBITO MEC			97.3	13.0 _{Min}	97.4	14.2 ^{Máx}	97.5 ^{Máx}	13.2	97.1 _{Min}	13.0 _{Min}

Tercer Ciclo

	1992/93		1993/94		1994/95		1995/96		1996/97	
	Total	RE	Total	RE	Total	RE	Total	RE	Total	RE
TOTAL ÁMBITO MEC			93.2 _{Min}	11.6 _{Min}	95.0	17.0 ^{Máx}	95.6 ^{Máx}	15.5	94.9	15.3

*Porcentaje de promoción total de alumnos.
Educación Secundaria Obligatoria.
Todos los centros*

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		79.1	86.9 ^{Máx}	84.1	75.5 _{Min}

Tercer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	66.5 _{Min}	69.3	68.7	70.5 ^{Máx}	69.6

Cuarto curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		70.2	69.7 _{Min}	71.6	73.3 ^{Máx}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas.
Todos los centros*

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		53.1	54.8 ^{Máx}	51.5	45.2 _{Min}

Tercer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		32.8 _{Min}	33.4	37.3 ^{Máx}	35.6

Cuarto curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		42.6	38.7 _{Min}	42.2	44.8 ^{Máx}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas menos dos.
Todos los centros*

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		6.9 _{Min}	8.3	8.8 ^{Máx}	8.4

Tercer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		12.6 ^{Máx}	11.3	11.1	10.6 _{Min}

Cuarto curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		10.3 _{Min}	11.3	11.4 ^{Máx}	10.9

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas menos tres.
Todos los centros*

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		3.1 _{Min}	4.5 ^{Máx}	4.2	3.5

Tercer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		4.8 ^{Máx}	4.7	4.0 _{Min}	4.0 _{Min}

Cuarto curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		1.2 _{Min}	1.7 ^{Máx}	1.3	1.2 _{Min}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con cuatro o más.
Todos los centros*

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		8.4 _{Min}	9.2	10.1 ^{Máx}	9.7

Tercer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		6.5	6.5	6.4 _{Min}	8.2 ^{Máx}

Cuarto curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC		0.1	0.8 ^{Máx}	0.2	0.3

Bachillerato**Modalidad Artística***Porcentaje de alumnos que promocionan.***Primer curso**

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	82.1	77.3 _{Min}	79.1	82.2 ^{Máx}	81.3

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas***Primer curso**

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	45.3 ^{Máx}	43.7	42.3 _{Min}	42.3 _{Min}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos una***Primer curso**

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	19.8 _{Min}	21.2	23.1 ^{Máx}	22.3

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos dos***Primer curso**

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	12.1 _{Min}	14.2	16.7 ^{Máx}	16.7 ^{Máx}

Modalidad Ciencias de la Naturaleza y de la Salud

Porcentaje de alumnos que promocionan

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	73.1 ^{Máx}	69.8	70.6	70.3	70.8

Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas

Primer curso

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	45.3 ^{Máx}	45.1	43.9	45.3 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos una

Primer curso

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	12.9 ^{Máx}	12.6	12.9 ^{Máx}	12.5 ^{Mín}

Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos dos

Primer curso

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	13.4	12.8 ^{Mín}	13.6 ^{Máx}	13.0

Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales*Porcentaje de alumnos que promocionan***Primer curso**

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	74.4	75.9 ^{Máx}	75.2	74.8	72.4 _{Min}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas***Primer curso**

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	42.0	42.5 ^{Máx}	40.9	39.4 _{Min}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos una***Primer curso**

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	17.9 ^{Máx}	17.5 _{Min}	17.9 ^{Máx}	17.5 _{Min}

*Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos dos***Primer curso**

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	16.0 ^{Máx}	15.2	16.0 ^{Máx}	15.5

Modalidad de Tecnología

Porcentaje de alumnos que promocionan

Primer curso

	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	64.3 ^{Máx}	58.4 _{Min}	60.5	61.6	62.1

Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas

Primer curso

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	30.0 _{Min}	32.9	32.9	34.8 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos una

Primer curso

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	13.4	13.1	14.0 ^{Máx}	12.9 _{Min}

Porcentaje de alumnos que promocionan con todas las materias superadas menos dos

Primer curso

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	15.0 ^{Máx}	14.4	14.7	14.4 _{Min}

Modalidad de Artísticas

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria ordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	51.0 ^{Máx}	47.2	42.3	40.4 _{Min}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria extraordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	16.9	15.9 _{Min}	19.3 ^{Máx}	17.5

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en una materia

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	3.0 _{Min}	4.3	3.9	4.4 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en dos materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	7.6	5.8 _{Min}	7.7	9.2 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en tres materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	5.6	4.6 _{Min}	6.9	8.2 ^{Máx}

Modalidad de Ciencias de la Naturaleza y de la Salud*Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación*

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	58.9 ^{Máx}	56.0 _{Min}	58.9	58.1

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria ordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	46.2 ^{Máx}	42.7 _{Min}	44.4	44.0

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria extraordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	12.7 _{Min}	13.3	14.5 ^{Máx}	14.1

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en una materia

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	1.6 _{Min}	1.8 ^{Máx}	1.8 ^{Máx}	1.7

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en dos materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	6.3	6.4 ^{Máx}	5.6 _{Min}	6.6

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en tres materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	7.2	7.0 _{Min}	7.3	7.7 ^{Máx}

Modalidad de Tecnología

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	47.6	43.8 _{Min}	47.4	48.1 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria ordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	30.6 _{Min}	30.8	32.3	34.0 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria extraordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	17.0 ^{Máx}	12.9 _{Min}	15.1	14.1

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en una materia

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	1.8 _{Min}	2.4	3.1 ^{Máx}	2.2

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en dos materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	7.1 ^{Máx}	6.9	6.9	6.4 _{Min}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en tres materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	7.4 _{Min}	8.1	8.9 ^{Máx}	8.7

Todas las modalidades

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	59.4 ^{Máx}	56.7 _{Min}	58.5	58.0

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria ordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	43.3 ^{Máx}	40.9 _{Min}	42.2	42.0

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación con convocatoria extraordinaria

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	16.1	15.8 _{Min}	16.3 ^{Máx}	16.0

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en una materia

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	2.4 _{Min}	2.4 _{Min}	2.8 ^{Máx}	2.6

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en dos materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	7.0	6.5 _{Min}	6.9	7.1 ^{Máx}

Porcentaje de alumnos de Segundo Curso que obtuvieron titulación por calificación negativa en tres materias

	1993/94	1994/95	1995/96	1996/97
TOTAL ÁMBITO MEC	6.4 _{Min}	6.9	7.6	7.8 ^{Máx}

Bibliografía

- Álvaro Page, M. (Coord.), (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*, Madrid: C.I.D.E.
- Ball, S. (Coord). *La motivación educativa. Actitudes. Intereses. Rendimiento*. Control, Madrid: Narcea.
- Beare, H.; Caldwell, B.J.; Millikan, R.H. (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid, Editorial La Muralla
- Bernardi Carrasco, J.(1984). *Cómo prevenir el fracaso educativo*, Madrid: Anaya.
- Birzea, C. (1984). *La pedagogía del éxito*. Barcelona: Gedisa.
- Blat Gimeno, J. (1984). *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo*, Unesco, Ginebra.
- Broc Cavero, M.A. (1994). «Rendimiento académico y autoconcepto en niños de educación infantil y primaria», *Revista de Educación*, n.º 303, pp. 281-297.

- C.I.D.E. (1992). *Las desigualdades en Educación en España*, Madrid: M.E.C.
- C.I.D.E. (1995). *El sistema educativo español*. Madrid: M.E.C.
- Cano, J.S. (1991). *Evaluación del Cielo Medio de la EGB*. Madrid: M.E.C.
- Cano, J.S. (2001). *Tesis doctoral*. Madrid: UCM.
- Carabaña, J. (1979). *Origen social y rendimiento académico al final de E.G.B.* Servicio de Publicaciones del M.E.C., Madrid.
- CEAPA (1994). *El rendimiento escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Consejo Escolar del Estado (1994). *Informe sobre el Estado y situación del Sistema Educativo*. Madrid.
- Consejo Escolar de Galicia (1994). *Informe sobre o Estado e situación do Sistema Educativo. Curso 1992-1993*.
- Cuadernos de Pedagogía (1983). *El fracaso escolar*, n.º 183.
- Cuadernos de Pedagogía (1996). *Escuelas eficaces*, n.º 246.
- Davis, G.A. y Thopmas, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- De la Orden, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes, *Bordón* 45 (3), 263-270.
- De Miguel, M. (1994). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M. (1988). *Preescolarización y rendimiento académico. Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la E.G.B.* Madrid: C.I.D.E..
- EURYDICE (1994). *La lucha contra el fracaso escolar: un desafío para la construcción europea. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas*. Luxemburgo.
- Fernández Pérez, M. (1986). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- FOESSA (1994). «Informe sociológica sobre la situación social en España». Cap. 7. *Educación*, pp. 1109-1275.
- Fullana Noell, J. (1996). «La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo del fracaso escolar» en *Bordón*, Vol. 48, n.º 2, pp. 151-166.
- García Ciorrea, A.; Martínez Alonso, M. (1986). *El fracaso escolar en la Región de Murcia*. Consejería de Cultura y Educación. Murcia.

- Gimeno Sacrisitan, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid. INCIE.
- Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficientes*. Barcelona: P.P.U.
- González, M.C.; Touron, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- Holt, J. (1982). *El fracaso escolar*. Madrid: Alianza
- ICE (1988 y 1990). *A educación en Galicia*. Informe Cero (Volumen 1-2). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- INCIE. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.
- Larrosa, F. (Edit.). *El rendimiento educativo*. Edit. Inst. de Cultura Juan Gil-Albert. Diputación de Alicante.
- Lerena, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y la cultura contemporánea*. Madrid: Akal.
- López Blasco, A.; Marqués, J.; Martínez, A. (1985). *El fracaso escolar*. Institució Alfons el Magnànim. Valencia.
- López Martínez, J. (1980). «Fracaso escolar y origen social» en *Revista de Ciencias de la Educación*, pp. 335-357.
- López Rupérez, E. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- Lurcat, L. (1979). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa.
- M.E.C. (1994). *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid.
- Maraval. J.M. (1984). *La Reforma de la Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Martín Rodríguez. E. (1985). *Variables de influjo inmediato en el rendimiento escolar. Estudio de la incidencia de los factores socioeconómicos y culturales en el rendimiento de los alumnos*. Madrid: UNED.
- Molina García, S.; García Pascual, E. (1984). *El éxito y el fracaso escolar en la E.G.B.* Barcelona: Editorial Laia.
- Muñoz-Repiso, M. y otros (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela*, Madrid: C.I.D.E.

- Nieto Martín, S.; Pérez Serrano, G. (1994). «Estudios e investigaciones sobre rendimiento académico (1970-1990): análisis estadístico y bibliométrico.» En *Revista Española de Pedagogía*, n.º 199, pp. 501-523.
- O.E.C.D. (1992). *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*. Head of Publication Service, París.
- O.E.C.D. (1995). *Schools under scrutiny*. Head of Publication Service, París.
- O.C.D.E. (1995). *Análisis del panorama educativo. Indicadores de la OCDE. 1995*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la educación*. Paidós/M.E.C.
- Orden, A. de la (1985). «Hacia una conceptualización del producto educativo» en *Revista Investigación Educativa*, Vol. 3, n.º 6, pp. 271-283.
- Pallares, E. (1989). *El fracaso escolar*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: C.I.S.
- Pérez Serrano, G. (1989). «La investigación sobre el rendimiento académico y la calidad de la educación» en *Bordon*, n.º 138, pp. 97-104.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Red Vega de la N.; Rueda Estrada, J.D. (1985). *Factores socioambientales que inciden en el retraso escolar*. Valladolid: I.C.E.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Universidad de Barcelona.
- ROdríguez, M. (1987). *El rendimiento escolar: variables socioeconómicas y culturales*. Madrid: O.E.I.
- Rosenthal, R.A. y Jaobson, L.F. (1980). *Pigmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Sánchez García, E. (1990). *Ambiente familiar y rendimiento escolar*. Diputación de Salamanca. Salamanca.
- Segovia, J.; Vera, J.; Deblas, P.; Ibáñez, J. y Redondo, A. (1992). *Claves de la reforma educativa*. Madrid: FUIHEM Popular.
- Tejedor, F.J. y Caride, J.A. (1987). *Influencia de las variables contextuales en el rendimiento de 8.º de E.G.B.* Madrid: C.I.D.E.
- Tierno Jiménez, B. (1984). *El fracaso escolar*. Barcelona: Plaza Janés.

- Trillo Alonso, J.F. (1986). *Análisis del fracaso escolar: autoestima, atribución y desamparo aprendido*. Santiago: I.C.E. Universidad de Santiago.
- Torre, J.M. de la (1983). «Las estadística de la desigualdad» en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 103-104: «El fracaso escolar», pp. 30-35.
- Unidad Española de EURYDICE (1992). *El sistema educativo español*.
- Varios (1992). *La dirección, factor clave de la calidad educativa*. I.C.E. de Universidad de Deusto.
- Wilson, J.D. (1992). *Cómo valorar la calidad de enseñanza*. Barcelona: Piados-M.E.C.
- Zabalza, M.A. (1976). *La integración psíquica del muchacho inadaptado: el autoconcepto*. Tesis doctoral. Madrid: Servicio de Publicacións da Univ. Complutense.
- Zabalza, M.A. (1994). «El rendimiento educativo en el nuevo modelo escolar de la LOGSE», en Larrosa, F. (De.): *El rendimiento educativo*. Edit. Inst. de Cultura Juan Gil-Albert. Diputación de Alicante, pp. 7-27.