TENDENCIAS EN LA VISIÓN DEL RENDIMIENTO ESCOLAR DE LOS ALUMNOS

Juan García López

Juan García López, Inspector de Educación y Profesor Asociado de la Universidad de Castilla-La Mancha

PLANTEAMIENTO DEL TEMA

La LOGSE (1990) define, en su artículo primero, los fines hacia los que se orientará el sistema educativo español. También en el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo (1989) se explicitan las finalidades y objetivos para cada una de las etapas que configuran el sistema educativo. Tanto en un caso como en el otro, la definición de los fines y objetivos nos acercan al producto educativo, al rendimiento escolar de los alumnos, esperado por efecto de la intervención educativa.

Cuando ya hemos rebasado el decenio de la aprobación del nuevo sistema educativo, desde distintos sectores educativos se están realizando valoraciones de las bondades y errores de esta Ley. Una de las frases que durante los últimos años hemos podido escuchar con mayor insistencia es: "los planteamientos de la LOGSE bajan los niveles". Sin duda, las dificultades para implantar, sobre todo, la etapa de la secundaria obligatoria está llevando a replantear preceptos, en muchos casos, con enfoques reduccionistas que pueden inducir a un error en la concepción del rendimiento escolar.

En estos momentos sería un problema abordar el rendimiento escolar desde un planteamiento simplista que suponga conceptualizar el resultado del proceso educativo, como aquello que sucede a los estudiantes por efecto de su experiencia académica. Como ya señalaba De la Orden (1985) se puede limitar su perspectiva, al centrarse en el individuo y dejar al margen la consideración de la proyección social de los efectos de la educación. Por otra parte, como también resalta Chinapah, V. y otros (1989), la clave teórica para interpretar el rendimiento de los alumnos radica en la reinterpretación del producto educativo en función de lo que la sociedad demanda.

Consideramos que todo tiempo es bueno para buscar una adecuación de la educación a la evolución de la sociedad, pero sería bueno que cualquier cambio que se aborde tenga en cuenta las investigaciones y propuestas que sobre este campo de conocimiento tenemos.

ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE RENDIMIENTO ESCOLAR DEL ALUMNO

Tratar de delimitar el concepto de rendimiento escolar del alumno, no ha resultado un tema fácil en la investigación educativa; por el contrario, ha sido ésta una labor ardua, dado el carácter complejo y multidimensional de este constructo, que además de tener importantes resonancias en todas las ciencias de la educación, ha entrado de lleno en el terreno político al esgrimirse como bandera de la calidad de un determinado sistema educativo (Rodríguez, S., 1982), donde la identificación educación-producción, es la base que sustenta al concepto.

En este sentido no debemos olvidar que la sociedad actual ha obligado al hombre a realizar su actividad basándose en un criterio de economía funcional, donde la preocupación permanente por el rendimiento es una de las exigencias de la civilización. En educación, el término rendimiento, está asociado en sus orígenes con esa economía funcional en la que fueron alterados los patrones de producción, y el hombre pasó a convertirse en un medio para alcanzarla. Chinapah, V. y otros (1989) cuestionan el concepto de **"recursos humanos"** y su desarrollo, en el sentido de que se deben considerar aspectos más amplios de los que estrictamente demande el sector económico-productivo de un país, es decir aquellos que el ser humano necesita para proteger y mejorar la salud pública, mantener el crecimiento demográfico dentro de límites razonables, apoyar y desarrollar la tradición y la identidad cultural, disfrutar de las actividades recreativas, aumentar la utilización de los recursos nutritivos, conservar un medio ambiente mas estable y menos amenazado y asumir y desempeñar activamente su papel de ciudadano.

En este contexto, no es de extrañar que exista una falta de entendimiento en la literatura especializada sobre el concepto de rendimiento escolar. Pérez, G. (1981) ha realizado un estudio, donde sistematiza diferentes aportaciones, comprobando y discutiendo puntos de vista de diversos autores que se han ocupado de estudiar el problema del rendimiento escolar, en un intento por llegar a expresarlo cuantitativamente, para lo cual han propuesto diversas fórmulas, en las que podemos observar como cada uno de ellos concede una importancia primordial a ciertas variables.

Entre estas concepciones destacaremos, entre otras, la del **rendimiento basado en la voluntad** (Kaczynska, M. 1935; Cit. en: Pérez, G. 1981), según la cual se creía que el rendimiento escolar era producto de la buena o mala voluntad del alumno, olvidándose por tanto, los numerosos factores individuales y sociales que intervienen en el éxito escolar, como el nivel intelectual, las aptitudes, actitudes y ciertas condiciones de vida de los alumnos.

La creencia más popular en nuestros días, es el concepto **basado en la capacidad**. Si un niño no rinde, es porque no tiene capacidad suficiente o bien por otros factores, como la pereza, falta de hábitos, esfuerzo, interés... .Esto como recuerda Secadas, F. (1952), es solo una verdad a medias, pues el rendimiento escolar está determinado no sólo por la dinamicidad del esfuerzo individual, sino también por los elementos con que el sujeto se haya dotado, así como las condiciones temperamentales y situacionales del mismo.

Existe otra tendencia a considerar el rendimiento en el sentido de **resultado del trabajo escolar**. Para Bloom, B. (1972:17) *"lo realmente necesario es que el alumno llegue a sentirse capaz de llevar a la práctica sus conocimientos, es decir, que pueda aplicar la información adquirida a través de nuevas coyunturas y problemas"*. Se trata de ver en que medida el alumno utiliza lo que ha aprendido para aplicarlo a nuevas situaciones. En esta línea, Just (Cit. en Hasemann, K. 1971) interpreta el rendimiento escolar, como el resultado de un experimento continuado que se da a lo largo del tiempo y bajo control permanente, entendiendo el rendimiento como el resultado de una conducta.

También en este mismo sentido Touron, J. (1985) indica que el rendimiento es el resultado del aprendizaje, suscitado por la actividad educativa del profesor y producido en el alumno, para aclarar posteriormente que no todo aprendizaje es producto de la acción docente.

Las concepciones **teórico-prácticas**, parecen ser las que mejor se aproximan a la realidad conceptual del rendimiento. González, D. (1975) concibe el rendimiento como fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, y del propio alumno en cuanto a persona en evolución. Para Forteza, J. (1975), el rendimiento es la productividad del sujeto, el producto final de la aplicación de su esfuerzo, motivado por sus actitudes, rasgos y la percepción mas o menos correcta de los cometidos asignados.

Como podemos observar, de la revisión de algunas de las tendencias más importantes a la hora de definir este concepto, las dificultades para considerar el rendimiento de forma objetiva y que a la vez tenga en cuenta las múltiples dimensiones del mismo son considerables.

LA PROBLEMÁTICA DE SU EVALUACIÓN

Desde un punto de vista didáctico, el rendimiento escolar de los alumnos se manifiesta y valora en el aprendizaje escolar controlado por medio de los **exámenes, pruebas objetivas, observación del profesor**, etc. En cuanto al aprovechamiento escolar sería el aspecto cuantitativo del rendimiento que el trabajo escolar produce, y sus expresiones serían las **calificaciones y las notas.**

Lamszus, H. (1984) centra su crítica en las calificaciones y notas y de aquellos que las aceptan como valoración de los rendimientos, argumentando las deficiencias actuales de los recursos utilizados por la medición y evaluación de los rendimientos escolares, y destacando de forma enérgica la insuficiencia de objetividad, exactitud, validez y confiabilidad de la práctica vigente en la evaluación de esos rendimientos. Recoge varias investigaciones (Starch y Elliot, (1912, 1913); Hadley; Weiss, (1965); Carter) que permiten inferir como influyen subjetivamente en la asignación de notas, fuentes de error situadas en los profesores. Así, Starch y Elliot multicopiaron un examen de geometría de un determinado alumno, para su calificación en cerca de 180 colegios. Las 128 copias calificadas recibidas mostraron una dispersión extremadamente amplia, considerada estadísticamente como una distribución normal. Hadley, constató una tendencia en los maestros a calificar a los alumnos mas queridos del aula, mejor de lo que correspondía al nivel real de su rendimiento, demostrando una considerable influencia de los prejuicios de los profesores. Weiss, pudo comprobar que en la adjudicación de notas, jugaba un cierto papel las informaciones previas e inexactas del maestro. Por su parte Carter ha podido constatar que el juicio de los maestros se ve afectado tanto por el sexo de los alumnos, como por el de los profesores.

Como podemos observar por estas investigaciones, es difícil creer que los métodos tradicionales de evaluación de los alumnos puedan cumplir con funciones predictivas. Un balance tan negativo debería hacer reflexionar a maestros y profesores, en el sentido de *"abrigar sentimientos de ingenua autocerteza y autoseguridad en relación con su actividad de evaluar los rendimientos de los alumnos"* (Lamszus, H. 1984:40)

En esta polémica, pueden esbozarse siguiendo a Lamszus, H. (1984), dos posiciones antitéticas respecto a la práctica actual de adjudicar notas y calificaciones[1] a los rendimientos escolares:

a) Supresión de notas y calificaciones: Posición que no parece tener perspectivas de éxito, si pensamos en los complejos sistemas sociales que consideran a la escuela como un lugar de "orientación social" que debe cumplir las funciones de selección, recomendación, justificación y control, que la sociedad exige. Esta posición parte del precepto de que no se aplican las calificaciones para descubrir las difi-

(1) Es interesante conocer que históricamente las calificaciones y las notas no tuvieron una función pedagógica primordial. Como recoge Walter Dohse (Cit. en: Lamszus, 1984) las calificaciones no eran un medio auxiliar originario de la escuela, sino el de una sociedad burocratizada, que las utilizaba como medio de selección de los nuevos cuadros generacionales, aprovechando la base del principio del rendimiento.

cultades de los alumnos y, así poderlas superar, sino que sirven para la discriminación de los alumnos más débiles.

b) Perfeccionamiento del proceso de evaluación: Posición contraria a la anterior, la crítica se centra en las deficiencias actuales de los recursos de diagnóstico utilizados; la insuficiencia de objetividad, exactitud, validez y confiabilidad de la práctica vigente de la evaluación están en el punto de mira de la evaluación del rendimiento escolar.

La inclusión de las **pruebas objetivas,** como medida del rendimiento educativo, frente a las calificaciones pretenden, un instrumento carente de subjetivismo, que permita el análisis estadístico de un conjunto de saberes o conocimientos, actitudes, o cualquier otro resultado deseable de una educación integradora y completa.

Si bien es reconocido que las pruebas objetivas, o test de instrucción standarizados, son superiores a otros tipos de evaluación del rendimiento, por una serie de ventajas, no es menos cierto que sus dificultades de preparación y elaboración adecuada, para que reúnan las condiciones de validez y fiabilidad requeridas dificultan su generalización en la práctica educativa.

Tanto una medida como la otra no pueden equipararse. Además de la clásica dicotomía objetividad-subjetividad, cabe preguntarse si las calificaciones responden únicamente a una apreciación de la adquisición de contenidos por parte del alumno, como es el caso de las pruebas objetivas, o si por el contrario, en el juicio del profesor se incluyen otro tipo de variables (relación profesor-alumno, criterios de evaluación del centro, consenso o estrategias tutoriales en las sessiones de evaluación, efecto Pigmalión, etc.).

El complejo constructo del rendimiento escolar o puede reducirse a la adquisición de conocimientos reflejados en unas pruebas objetivas, aunque estas son un importante componente de aquel. Pero por otro lado, tampoco podemos aceptar las calificaciones del profesorado como óptima medida del rendimiento, por carecer de la posibilidad de un estudio metodológico objetivo y desconociendo la mecánica del complejo proceso de asignación de estas evaluaciones.

Toda esta problemática en la medida y evaluación del producto educativo del alumno, es debida a juicio de diversos autores, a la falta de una definición operativa del mismo concepto a medir. A partir de una definición concreta del rendimiento escolar que incluya adquisiciones no solo de conocimientos, sino que también incluya conductas, actitudes y otros componentes del proceso de socialización que es la educación, quizá sea posible la elaboración de instrumentos que permitan una medida clara del mismo, suceptible de un análisis científico y objetivo.

NUEVAS TENDENCIAS EN LA VISION DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS

La determinación del rendimiento escolar basado en la concepción de capacidades

Según señala Chinapah, V. y otros (1989), bajo el influjo de las ideas existentes sobre el capital humano y la economía de la educación, los especialistas en teoría, metodología y práctica de la planificación de la educación se han centrado en criterios puramente económicos al evaluar el papel y la función de la educación que debería ajustarse, según esta concepción, en suministrar el personal necesario para sostener el crecimiento económico de la sociedad. A pesar de las críticas y graves reservas que se expresaron a las limitadas funciones que se atribuían a la educación y a las tentativas de abrir diferentes vías, el **"modelo económico"** de la educación ha seguido marcando la concepción del producto educativo.

Es a partir de 1970 cuando se reconoce las limitaciones de este modelo y se intenta redefinir el desarrollo de las capacidads en términos de una estrategia destinada a desarrollar las necesidades humanas básicas (Chinapah y otros 1989). Como bien afirman estos autores, hay que reconocer que esta tentativa, elaborada al margen de criterios exclusivamente económicos, solo ha tenido una repercusión limitada en las realidades de las políticas y planificación de la educación. El mensaje consistía en recordar que la educación no tiene por finalidad elaborar algo, sino lograr el desarrollo general del ser humano, desde un punto de vista **intelectual, social, político, moral, estético y físico**.

En este sentido consideramos de interés plantear el tema como una cuestión de capacidades del desarrollo humano; que permiten comprender la dinámica compleja de los procesos de desarrollo, que de paso a las personas para ser participes autónomos en el proceso de cambio y mejora social, a la vez que puedan condicionarlo e influir en su orientación.

Enfocándo el tema en su sentido más amplio, podríamos definir la capacidad, junto a Landsheere, V. (1987), como el saber profundo de una materia o como una habilidad reconocida. Desde un punto de vista educativo, cabe definir la capacidad como *"el nivel de aptitud que necesitan los ciudadanos para desenvolverse en la sociedad en que viven"* (Britell, 1980:24), de donde se desprende que la noción de capacidad varía o debería variar con arreglo a las transformaciones sociales. Pero, ¿cuáles son las características diferenciadoras de las capacidades?.

Para Britell, la capacidad es el estado de realización adecuada de una tarea. Por lo tanto, en principio, no es comparativa. Se es competente o no respecto a una actividad a desempeñar; de alcanzar o no

un objetivo y no con relación a las prestaciones de otros. Por lo que a su evaluación se refiere, requerirá la aplicación de **medidas criteriales**.

Otra característica que podemos señalar de las capacidads es la de la **transferencia**. Se espera que un alumno competente sea capaz de aplicar prácticamente lo adquirido; pueda transferirlo a determinadas situaciones de la vida real o a sus estudios ulteriores. (Baker y Choppin, 1985). También se espera, de las capacidad su continua **adaptación** con arreglo a las transformaciones sociales, pues como señala Britell, (1980) otra manera de definir la capacidad educativa, sería como *"el nivel de aptitud que necesitan los ciudadanos para desenvolverse en la sociedad en que viven"*. En este sentido hemos de tener en cuenta las exigencias de una sociedad que se ha transformado radicalmente, donde las innovaciones tecnológicas modifican el medio económico y social, y donde los medios de comunicación moderno son capaces de competir con la acción escolar, e incluso contrarestarla. Este aspecto de **cambio social** nos llevaría, según Landsheere, V. (1987), a la necesidad de precisar el concepto de capacidad, en los siguientes términos:

> *"Cabe concebir la capacidad, como una especie de preparación, que permite hacer frente a las actividades de desarrollo que ayudan al individuo a construirse y a cumplir los distintos papeles que está llamado a desempeñar en la vida, principalmente como sujeto de conocimientos, productor de bienes o de servicios, ciudadano, consumidor, miembro de una familia".*

Concebir la capacidad de este modo, no será simplemente la aplicación de capacidades cognoscitivas, afectivas o psicomotrices, sino más bien indicadores de actuaciones coronadas por el éxito en las actividades de la vida, sin excluir la capacidad de alcanzar resultados afectivos positivos.

a) Un nuevo significado de capacidades:

Como estamos viendo, en gran medida, el concepto gira alrededor del tema de la participación activa en la sociedad; ello requiere el desarrollo de múltiples capacidades, que se deben de alejar del "viejo" modelo de la producción económica y del consumo, y acercarnos a un "nuevo significado" de capacidades que comprenda también otros aspectos tales como los que señalan Chinapah, V. y otros (1989:22)

> *"El mantenimiento de la tradición y la identidad cultural, la calidad y facilidad de las comunicaciones e interacciones entre el individuo y la colectiviad, el fomento y el desarrollo de una participación ciudadana y crítica, la posibilidad de utilizar el tiempo libre de manera creadora y creativa, y el logro y conservación de la salud".*

Como podemos ver en la definición anterior, entre los elementos del nuevo concepto de capacidades, figuran una diversidad de elementos que son necesarias para lograr el ideal de persona activa y autónoma ante su propio proceso de desarrollo. Fomentar la aparición de todas estas capacidades en forma concertada y coherente se convierte en un importante desafío para la sociedad. Chinapah, nos ofrecen la compleja relación que existe entre el objetivo de fomentar las capacidades relativas a toda la variedad de las actividades humanas, y el conjunto de las estratègias que se dispone para alcanzarlas.

b) El concepto de capacidades mínimas:

Planteemos a continuación la siguiente cuestión. ¿Sería conveniente contemplar en la escuela, una serie de capacidades mínimas, una especie de común denominador a todos los proyectos de vida?. ¿Deberían de contemplarse aquellas capacidades propias de una sociedad económicamente desarrollada, de régimen democrático, para desempeñar en ella un papel activo, e innovador?. Intentaremos contrastar estas interrogantes con varias opiniones. Landsheere, V. (1987) señala que el adquirir una serie de capacidades en la escuela, no quiere decir, a priori, que estas sean las que se vayan a utilizar en la vida. Por otra parte Levin, (1978) dice que las capacidades necesarias en la vida adulta varían según las personas, además de que muchas de ellas se adquirirán, merced a la experiencia de roles adultos, antes que con la asistencia a instituciones educativas.

Así las cosas, ¿tiene mucho sentido plantearse las capacidades mínimas?, ¿tendrían los niveles marcados valor predictivo de las capacidades adultas?. Propuesta en estos términos, la cuestión puede tener grandes implicaciones en el tema educativo de fondo. Podemos interrogarnos con Landsheere, ¿se ha podido demostrar alguna vez de modo irrefutable en qué medida los programas, los planes de estudios seguidos, preparan eficazmente a los alumnos para hacer frente a las dificultades que le esperan en la vida?

Ante esta disyuntiva, nos encontramos con dos alternativas educativas. Por una parte, la tradicional de considerar a los programas de formación general, barajando la hipótesis de que abarcar las principales ramas del saber arma al futuro adulto, no solo de conocimientos, sino de habilidades generales que le ayudan a adaptarse a situaciones diferentes de la vida adulta (**enfoque pedagógico**). Por otro lado, está la concepción de la formación en función de las capacidades esperadas. Desde este punto de vista se analizan las capacidades necesarias para la vida adulta y se prepara al educando para poder afrontarla (**enfoque pragmático**).

Los dos puntos de vista anteriores, para enfocar las capacidades educativas tienen desde luego sus limitaciones. Al primero de ellos, al pedagógico, se le reprocha su imprecisión, su falta de ajuste a los

hechos; al segundo su estrechez de miras, la dificultad de transferir la experiencia y el saber adquiridos, a situaciones nuevas. En definitiva, los programas escolares, han venido de una tradición antigua, de una reacción behaviorista, donde como afirma Landsheere, (1987), es difícil de ver en ellos lo que hay de bien fundado para el futuro. Respecto al segundo enfoque, al pragmático Levin, (1978) observa que éste reduce la educación a unas cuantas tareas banales.

Entre estas dos alternativas, Levin considera una tercera posibilidad, el **enfoque científico**, consistente en investigar las capacidades adultas y seleccionar patrones de comportamiento con arreglo a su valor predictivo. ¿Se podrá predecir así efectivamente el comportamiento adulto?. Ello puede resultar a todas luces dudoso, si recordamos lo difícil que puede resultar realizar una selección profesional válida, poniendo de manifiesto que la validez predictiva de los tests vocacionales utilizados para predecir la eficiencia profesional se sitúa generalmente por debajo del 30 %.

c) Aspectos socio-políticos de las capacidades:

Una vez analizados los supuestos conceptuales de las capacidades, vamos a detenernos brevemente en revisar las implicaciones de tipo socio-políticas, que sería necesario emprender para abandonar algunas de las simplificaciones en las que incurren los modelos convencionales. Sin perder de vista la amplia variedad de capacidads que se quieren desarrollar y el conjunto cada vez mas amplio de interacciones sociales para lograrlo, se debería de incidir en dos aspectos de tipo socio-político: el primero de ellos, la planificación y adecuación de estructuras administrativas y el segundo respecto a la importancia de investigar e identificar las necesidades.

Respeto al primer aspecto digamos siguiendo a Chinapah y otros (1989), que los diversos tipos de capacidades humanas se desarrollan gracias a la intervención de unos organismos e instituciones que desarrollan unas estrategias educativas. Con el fin de sacar el máximo provecho a cada intervención requiere una planificación donde: 1°) Se examinen atentamente los tipos de capacidades de las personas en relación con los diferentes sectores de la actividad humana; 2°) Se conciban los seres humanos como agentes autónomos y dinámicos de los cambios. Por otra parte, también será necesario adecuar las estructuras administrativas, de modo que permitan promover y establecer actividades concertadas entre las diferentes instituciones, con objeto de propiciar programas conjuntos de planificación.

En cuanto al segundo aspecto que citábamos, la complejidad y naturaleza de las políticas de desarrollo de las capacidades, requieren el conocimiento profundo que permita la toma de decisiones, la planificación y la ejecución. No debemos olvidar, siguiendo a Chinapah, que: 1°) La investigación constituye un requisito indispensable para

el éxito de toda política en materia de desarrollo de capacidads; 2º) Se hace necesario la mejora de la definición de las capacidads; 3º) Es preciso transcender los límites de disciplinas, escuelas de pensamiento y metodologías tradicionales.

La multidimensionalidad del rendimiento educativo

Como ya hemos tenido ocasión de ver en el apartado anterior la planificación educativa no es ajena a la forma de entender la sociedad, la educación y el modelo de persona que pretendemos formar. La medida y evaluación del aprovechamiento escolar de un alumno no será independiente a esta referencia. Del mismo modo que la ideología educativa de la sociedad ha ido evolucionando en los últimos años, el constructo rendimiento ha venido haciendo lo propio desde posiciones **unidimensionales** a concepciones **multidimensionales**.

En efecto, desde las posiciones unidimensionales, se ha pretendido relacionar el rendimiento con la voluntad de los alumnos en el trabajo escolar, o con sus capacidades de tipo intelectual. De esta forma, un rendimiento insatisfactorio podía explicarse de una manera muy práctica y tranquilizante: el alumno, o era vago o era tonto (González, A. J., 1988). Cuestión ésta harto clarificada en las últimas décadas al demostrarse la intervención de otros factores en el rendimiento de los alumnos (Secadas, 1952).

Multitud de estudios llevados a cabo sobre el rendimiento educativo, desde diferentes disciplinas científicas, han concluido que el estudio del rendimiento necesita para su comprensión de un enfoque multidimensional, surgiendo el concepto de rendimiento educativo como producto, unido al concepto de eficacia de otras ciencias (Forteza, 1975; García Hoz, 1979).

Efectivamente, es difícil encontrar hoy día, una investigación sobre el rendimiento, que no asuma teóricamente la multidimensionalidad del criterio, dada la pluralidad de logros educativos ("outcomes") que el sistema educativo espera alcanzar (Rodríguez, S., 1985. Sin embargo, como señala Anderson (1982), pocas investigaciones van mas allá de considerar un par de dimensiones, siendo la tendencia a identificarlo con las calificaciones escolares, aun siendo conscientes de la imprecisión que tal definición conlleva, pues se escapan aspectos de difícil cuantificación. Ahora bien, como también señala Rodríguez, S., 1985 no hemos de olvidar, a este respecto, la presión social e institucional a la hora de elegir el investigador unas u otras dimensiones.

La definición del concepto de rendimiento educativo es, en estos momentos, motivo de abierta polémica. Por un parte, se acepta que las calificaciones escolares no son el adecuado criterio para evaluar

el proceso educativo, pero por otra la investigación educativa no ha podido identificar operativamente la multidimensionalidad que teóricamente es asumida. Nos encontramos con dos vías de aproximación al estudio del rendimiento educativo. Una de ellas, operativa, que permite eludir gran parte del problema, pero que no aporta nada desde el punto de vista conceptual, que define el rendimiento como el resultado de sus mediciones social y académicamente relevantes. En estas definiciones, se puede observar, seguiendo a Gonzalez, A. J.(1988), un intento de universalización, de posible aplicación generalizada a distintos contextos y situaciones, pero que lleva consigo una perdida de contenido de las definiciones, sobre todo en lo relativo a la naturaleza del rendimiento.

La otra vía de interpretación, tendría en cuenta su conceptualización, enmarcando el problema en sus perspectivas más amplias, en relación con estructuras y procesos económicos, sociales y políticos, que implican la asunción de valores, actitudes, conductas, etc., integrando un complejo modelo de interrelaciones con otras variables, apareciendo el concepto de rendimiento escolar como producto (de la Orden, 1985, Astin, 1984).

a) La crítica al excesivo reduccionismo

La tendencia a identificar el rendimiento escolar con las calificaciones, ha sido un criterio tradicionalmente asumido por los investigadores y por la propia práctica escolar. Los investigadores han optado por la definición operativa de las calificaciones, aun con sus limitaciones (Rodríguez, S., 1982) debido al proceso que debería existir para que las calificaciones escolares pudieran ser consideradas como criterios adecuados del rendimiento educativo.

En la práctica escolar se observa como la multidimensionalidad, puede detectarse ampliamente en educación infantil y los primeros cursos de primaria, pero va reduciéndose a medida que se avanza la escolaridad. Parece como, si las expectativas de los profesores y padres respecto al producto del proceso enseñanza-aprendizaje, fuera decantándose poco a poco hacia habilidades cognitivas y dentro de ellas, hacia el dominio de conocimientos culturales y saberes instrumentales, mas que hacia la formación de un pensamiento crítico, por ejemplo.

A este respecto Rodríguez, S. (1985), mantiene que la crítica al excesivo énfasis en los objetivos "academicistas" es clara y para demostrarlo aporta una serie de trabajos, que a continuación citamos. Gray (1981) señala que asumir que sólo hay una dimensión del rendimiento o efectividad de la escuela está totalmente injustificado, pues se ha extralimitado la creencia de que un alto rendimiento académico en la dimensión cognitiva lleva un alto rendimiento en otras dimensiones. Con respecto a la crítica del uso de pruebas referidas a

la norma, pone de manifiesto que las limitaciones de representatividad de sujetos con determinados déficits, limitan la validez de los hallazgos. Por otro tipo de razones, Madaus y otros (1979), se pronuncian en contra de los "exámenes oficiales" como indicadores válidos del rendimiento.

En este mismo orden de cosas, los trabajos de Schneider et al., Sorensen y Hallinan, McParland et al. y Levin (Cit. en Anderson, 1982:383), al respecto de estas consideraciones ponen de manifiesto una serie de cuestiones:

1º) El uso de una sola medida de rendimiento (test de rendimiento o calificaciones) en un momento determinado (final de curso, etapa o escolaridad) está infraestimando los efectos educativos de la escuela.

2º) Debería de tenerse presente no solo el aprendizaje inmediato, sino también el aprendizaje relevante al futuro del alumno (tanto educativo como ocupacional o vital).

3º) En los resultados de la enseñanza deben incluirse tanto los logros alcanzados en los objetivos académicos como en los de formación y desarrollo de la personalidad.

4º) Las actitudes ante el fenómeno de aprender, así como las conductas sociales de clara incidencia en la convivencia de la comunidad deberían tener un mayor peso en la determinación de la calidad del producto educativo.

b) Revisión del criterio en la investigación educativa

Toda la serie de aspectos anteriormente expuestas sobre el rendimiento parecen quedarse en buenas intenciones si observamos diversos estudios realizados sobre la investigación educativa. Centra y Potter (1980), señalan que con excesiva frecuencia el rendimiento académico se ha centrado en las habilidades básicas como variables de rango superior así como rendimientos no-cognitivos de la naturaleza del desarrollo moral, autoafirmación o el mismo éxito vocacional y ocupacional.

En un estudio realizado por Glasman y Biniaminov (1981), sobre el modelo "input-output", puso de manifiesto que las 3/5 partes de las investigaciones usaron como criterio de rendimiento académico algún tipo de medida cognitiva. La medida no cognitiva abarcó aspectos como los de actitudes de los alumnos, aspiraciones educativas, tasas de asistencia y abandono, completar ciclos de enseñanza, paso al siguientes nivel, etc.

En este sentido, cabe preguntarnos ¿qué tratamiento le da la investigación educativa en nuestro país?. Según el catálogo de investigaciones coordinadas por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE, 1989), organismo dependiente del Ministerio de Educación y Ciencia, durante los años 1987-1988 y parte de 1986, esta institución ha financiado un total de 65 investigaciones de las que un 43 %

tratan sobre el rendimiento escolar y evaluación, mientras que el resto se reparten en varios apartados con porcentajes menores. De entre todas éstas, 18 trabajos se han realizado sobre el rendimiento escolar no universitario.

Del total de investigaciones revisadas, el 78 % utiliza como criterio las calificaciones escolares de final de curso, basándose principalmente en dos áreas (lenguaje o matemáticas), o alguna mas, en algún caso. Otro 78 % utiliza como criterio las pruebas objetivas, basadas prácticamente en su totalidad en la ortografía, compresión lectora, aplicaciones matemáticas y cálculo. Hay que destacar que un 72 % de todas las investigaciones utilizan de forma combinada las calificaciones y las pruebas objetivas como criterio. Básicamente entre estas dos variables (calificaciones y pruebas objetivas), se "resuelve" el problema de definir operativamente el rendimiento, pues otras aportaciones son menos significativas; 3 investigaciones utilizan para definir el criterio, la repetición de curso, y 2 las calificaciones del curso anterior.

c) Perspectivas y tendencias en su evaluación

Los procedimientos de evaluación del rendimiento escolar han sufrido tantas modificaciones, como los propios métodos de enseñanza-aprendizaje, ya que estos revelan la filosofía educativa imperante en un sistema. Antes, quizás también ahora (habría que valorar en que grado), la escuela se preocupaba solo del dominio cognoscitivo. Actualmente nos interesa, no solo lo que el alumno sabe, sino llegar a todos los dominios de su comportamiento.

La evaluación del rendimiento escolar se presenta como una tarea sumamente compleja, por la propia consideración del hecho educativo como producto multidimensional. La revisión del propio concepto, desde posiciones unidimensionales, ha llevado consigo abordar el tema de la problemática de la evaluación desde perspectivas mas amplias, donde se verán implicadas variables pedagógicas, psicológicas y sociales. Siguiendo con Domínguez, Z. (1977), la evaluación del rendimiento ha sufrido numerosas modificaciones como resultado, de los estudios sobre la naturaleza del aprendizaje y con la extensión de la educación, lo que marca una serie de características en su propia concepción:

1°) La evaluación **ha perdido su carácter selectivo** para convertirse en **orientadora.** No se pretende eliminar alumnos, sino orientar sus proceso de aprendizaje.

2°) La evaluación **pierde su carácter competitivo** para hacerse **cooperativa.** Para ello es necesario suprimir las comparaciones entre alumnos (normativa), y comparar los resultados del aprendizaje con criterios preestablecidos (criterial).

3°) La evaluación **ha ampliado su sujeto**. Ya no solo es el profesor el que desarrolla este proceso, sino que las técnicas de

autoevaluación llevan, también al alumno, al control objetivo de sus propios progresos. Y los **padres** deben ser implicados en el mismo.

Una de las mayores influencias de las teorías del aprendizaje, en los procedimientos de evaluación usados en la escuela, han sido las provenientes de Bloom, y su famoso trabajo *"Aprendizaje para el dominio"*, donde resalta las influencias negativas que puede tener que el profesor espere que un cierto número de alumnos fracase, **"derroche pedagógico"**. No es ajena a este problema de clasificación de alumnos, la "curva en campana" introducida por Gauss a principios de siglo y que De Landsheere (1987) ha dado en llamar **"el mito peligroso de la curva de Gauss",** que ha dado lugar a una confusión entre los objetivos selectivos de los tests de aptitud y los objetivos formativos del proceso de aprendizaje.

Este planteamiento nos debería llevar a superar el clásico molde de las calificaciones, e ir a la búsqueda de instrumentos, que permitan evaluar la eficacia del sistema educativo, bajo un consenso previo del "producto" que pretendemos obtener. Al señalar los instrumentos que interesa utilizar para la evaluación formativa del rendimiento, se aprecia en nuestro país una tendencia significativa a insistir, en metodologías **cualitativas,** así como a una reflexión seria sobre la búsqueda de indicadores válidos y fiables del rendimiento. (Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo, 1989).

Para Domínguez, Z. (1977), las características y principios de la evaluación moderna dejan clara la imposibilidad de evaluar al alumno a través de una única técnica e instrumento. Evaluar el comportamiento **global** del alumno, en sus **dominios cognoscitivo, afectivo** y **psicomotor** supone usar diferentes técnicas e instrumentos, que esta autora clasifica en tres grupos: observación, encuesta y test.

En definitiva, la concepción de la evaluación del rendimiento, parece ser una de las áreas importantes a analizar en las investigaciones sobre el rendimiento. Bartolomé, M. (1985) señala cuatro responsabilidades que compete asumir a la investigación educativa en este campo:

1º) Construir instrumentos, bien sean pruebas criteriales objetivas o técnicas de observación de acuerdo con las orientaciones y objetivos que van apareciendo desde instancias oficiales.

2º) Que en la elaboración de instumentos técnicos no exista una reducción de la multidimensionalidad del concepto de rendimiento.

3º) Involucrar en esta tarea a profesores en ejercicio que puedan ofrecer su experiencia y práctica a la hora de seleccionar indicadores, así como colaborar con otros organismos en la tarea de informar y formar al profesorado en el uso de esas técnicas.

4º) Detectar las características diferenciales de grupos y personas

que pueden afectar al tipo y forma de técnicas instrumentales que conviene emplear en la medición del rendimiento o descripción del mismo.

d) Aproximación a una composición multidimensional

La multidimensionalidad del producto educativo es indiscutible hoy día (Rodríguez,S. 1985; De la Orden, A. 1985) dada la pluralidad de logros ("outcomes") que conlleva toda acción educativa. Junto a este hecho va aparejado uno de los principales problemas que tiene planteada la investigación sobre el rendimiento educativo, es el de la composición, delimitación y análisis del adecuado criterio utilizado.

Para su correcto análisis hemos de tener en cuenta que el "output" de un individuo no se muestra como algo estático, sino que mas bien es la resultante operativa, activa, de los aprendizajes y puestas en acción integrados del sujeto (modelo funcional de Castillejo, 1985), lo que nos lleva a plantearnos el producto educativo como un proceso continuo de "feedback", donde el ambiente de un individuo influye en su educación (llamémosle informal) y este proceso permanente de autoformación, a su vez se integra en el producto general de la educación.

Es decir, los "outpus" se transforman en "inputs" para producir nuevos "outputs" en un complejo proceso de interacción (De la Orden, 1985). Esta reflexión nos ha de servir a modo de introducción en este apartado y a plantearnos la conceptualización del rendimiento educativo como un producto relativo y parcial, en parte por la cuestión planteada, pero también por los condicionantes socioculturales e históricos a que está sometida la educación y que no podemos soslayar.

De la Orden, (1985) establece un modelo de composición del producto educativo, partiendo de las dos premisas siguientes: Por una parte considera al producto de la educación no como el resultado directo en cada indiviudo, lo que sería una limitación, sino que amplia sus efectos indirectos a la estructura y dinámica social. Por otra, considera la perspectiva de la distancia temporal a la finalización de procesos educativos específicos. De esta concepción aparecen dos dimensiones, la **individual-social** y la **mediata-inmediata.**

Cruzando estas dos dimensiones del producto educativo, se obtienten los cuatro tipos de producto educativo siguientes: **Individual-inmediato; Individual-mediato; Social-inmediato y Social-mediato.**

		PRODUCTO	
		Individual	Social
PRODUCTO	Inmediato	**INMEDIATO-INDIVIDUAL**	**INMEDIATO-SOCIAL**
	Mediato	**MEDIATO-INDIVIDUAL**	**MEDIATO-SOCIAL**

Veamos a continuación algunas referencias de los productos reflejados en el cuadro anterior siguiendo al referido autor. El **producto individual-inmediato**, se corresponde en líneas generales con los aprendizajes escolares específicos; su conceptualización y exploración es muy limitada. Comprende los contenidos de la enseñanza, las destrezas intelectuales básicas y determinadas actitudes.

La clasificación que prevalece hoy en pedagogía, agrupa los productos educativos en cognitivos y no cognitivos aunque, según De la Orden, pueden constatarse intentos de ampliar la conceptualización del producto inmediato individual a conductas relevante, mas allá del conocimiento de las materias del currículo y las destrezas intelectuales básicas. Pero a pesar de estos esfuerzos el producto individual inmediato sigue identificándose con el conocimiento de los contenidos curriculares y ciertas destrezas cognitivas elementales (De la Orden, 1985).

El **producto individual-mediato,** es el resultado educativo no vinculado a un proceso de intervención específico, consecuencia de la integración de aprendizajes a distintos niveles de organización personal, obteniéndose aptitudes, predisposiciones, tendencias y orientaciones generales moduladoras de la conducta del individuo.

El **producto social**. La educación, aunque se realiza a través del aprendizaje en cada individuo, también cumple funciones sociales. Sociólogos, políticos y economistas se preocupan de la educación en la medida en que ésta influye en la estructura, dinámica y desarrollo social. La influencia que la educación pueda tener en la movilidad social, en el tipo y nivel de ocupación, en la estratificación social y el logro de "status", en la reproducción ideológica, etc. y en tantas otras variables son consideradas como producto social de la educación, que a su vez, condiciona el proceso educativo a través de un "feedback" permanente.

Rodríguez, S. (1985), como resumen de una amplia serie de consideraciones sobre la multidimensionalidad del criterio rendimiento, nos aporta que la delimitación de un adecuado criterio debe tomar en consideración dos tipos de componentes: Un componente de **contenido** basado en los resultados tanto **cognitivos** como **no-cognitivos**; y un componente **temporal** que abarque tanto el rendimiento inmediato, como el rendimiento mediato que considere los logros vocacionales-ocupacionales, así como los logros de tipo social. Tomando como base estas consideraciones y el planteamiento de Astin (1984) nos ofrece una síntesis, no exhaustiva, de los diferentes componentes de la aceptada multidimensionalidad del concepto de rendimiento, que podemos observar en la tabla siguiente.

DIMENSIÓN	TIPOS DE RESULTADOS	
	COGNITIVOS	NO-COGNITIVOS
PSICOLÓGICA	-Habilidades básicas de aprendizaje -Aptitudes específicas -Razonamiento -Pensamiento crítico	-Autoconcepto -Actitudes y valores -Motivación para el rendimiento -Locus de control -Satisfacción práctica escolar
SOCIOLÓGICA	-Madurez vocacional -Expectativas de logro educativos y culturales -Nivel de responsabilidad en el trabajo -Status ocupacional y nivel de ingresos	-Hábitos personales -Relaciones personales -Civismo y ciudadanía -Trabajo de/en grupo -Actitudes familiares ante el hecho e institución educativa
INSTRUCTIVA	-Saberes culturales -Saberes instrumentales	-Expresión de sentimientos -Comprensión y conocimiento de sí mismo y de los demás

Realizar una síntesis excluyente de los componentes del rendimiento educativo, resulta un tema de enorme dificultad. Por una parte, el producto de la educación se presenta como una realidad compleja y, en cierto grado evasiva, razón ésta por la que encontramos limitaciones en su conceptualización (De la Orden, 1985). Por otra, tenemos la dificultad de operativización y medida de cada uno de los múltiples componentes del criterio de rendimiento (Rodríguez, S. 1985).

Por nuestra parte, intentaremos completar esta visión de los componentes del criterio rendimiento, desde la perspectiva del análisis de los **modelos de capacidades**. Veremos en primer lugar dos modelos de capacidads mínimas (Bloom, 1968 y Landsheere, 1987, Cit. en Birzea, C. 1984) y un modelo de "nuevas capacidades" (Chinapah et. al, 1989).

1º) Estrategias niveladoras: Mastery Learning, Bloom, 1968.

La vieja creencia de que la educación solo sería provechosa para una minoría seleccionada rigurosamente por los filtros sucesivos de las estructuras de la enseñanza, cuyo soporte conceptual lo aportaba la famosa "curva en campana" de Gauss, encontró su oposición en el punto de vista de ciertos autores que han hablado de una **pedagogía del dominio** (Mastery Learning, Bloom, 1968) que se plantea como meta el dominio de los objetivos asignados. En lugar de una "pedagogía de curva en campana" se impone una pedagogía de curva en J" (Landsheere, 1971) por la que se consigue que la gran mayoría de los alumnos (95 %, según Bloom) cumpla un rendimiento mínimo.

No hablaremos de ésta pedagogía de eficacia general, o de estrategia niveladoras, en cuanto a los estudios realizados, autores, modelos y estrategias, solo lo trataremos en cuanto a los análisis de los resultados, con el fin de observar los "productos" contemplados.

A los seguidores de la "Mastery Learning"(Bloom, De Landsheere, Born y Whelan, Block y Burns. McMichael y Corey, Koen, Ryan, Kelleer,

Poggio, etc. Cit. en Birzea, C. 1984), les ha parecido que deberían analizar los resultados escolares en forma de variables precisas, es decir de "output variables", según la expresión de Bloom. Estas variables han sido agrupadas en dos grandes categorias: los resultados cognitivos y los resultados afectivos, que vemos a continuación.

RESULTADOS ESCOLARES	
COGNITIVOS	**AFECTIVOS**
-El logro escolar "achievement" -La perennidad de los resultados "retention"	-Interés por la materia -Actitud respecto a la enseñanza -Confianza en sí mismo -Espíritu de cooperación -Miedo a los exámenes -Abandono del curso

2º) La concepción "cultural" y "completa": Landsheere, V. 1987.

Para Landsheere,V. (1987), la enseñanza secundaria debe emprender desafíos muy diferentes según la idea que nos hagamos de las capacidades mínimas. Contempla tres grandes concepciones: En la primera de ellas, desde un punto de vista estrictamente escolar, se observa la exigencia de saber leer, escribir y calcular con o sin preocupación por una utilización profesional.

En una segunda manera de ver las cosas remite al concepto de **alfabetización funcional**, y sus distintas definiciones. Orienta el concepto de alfabetización cultural, hacia concepciones más amplias, más **"culturales"** y mucho más rica de las capacidades mínimas:

1. La aptitud de leer y escribir el propio nombre.
2. La aptitud de leer textos indispensables en la vida.
3. La aptitud de desempeñar las tareas de lectura y escritura necesarias para el ejercicio de una actividad profesional.
4. La aptitud de leer comprensivamente escritos diversos con fines varios, y de comunicar por escrito con distintos fines y para destinatarios diversos.
5. La aptitud de efectuar las operaciones de aritmética fundamentales y bibliotecas.
6. La aptitud de defender los propios derechos como ciudadanos.
7. El dominio de los procesos fundamentales de lectura, de la escritura, de la resolución de problemas, del cálculo, de la expresión oral, de la escucha; dominio de un conjunto esencial de conocimientos en ciencias y en letras; dominio de las técnicas fundamentales del estudio que permiten proseguir un proyecto personal en la sociedad existente.

La alfabetización funcional se define entonces por la capacidad de utilizar el lenguaje en todas sus formas para aumentar el saber, cla-

rificar el pensamiento, enriquecer la imaginación y guiar el juicio. El empleo **cultivado** del lenguaje, que deberá ser también el de los conocimientos y demás artes y recursos adquiridos.

En la tercera proposición, según la exposición de Landsheere,V. (1987), las **capacidades mínimas** deben coincidir con el **mínimo de educación completa (intelectual, afectiva, física, social)** que la enseñanza secundaria debe ayudar a adquirir a todos los alumnos.

3º) El "nuevo modelo" de capacidades: Chinapah, V. et. al. 1989.

El modelo de desarrollo integrado de las capacidades, que aquí presentamos, parte de los estudios que sus autores, Chinapah, Löfstedt y Weiler, (1989) han abordado en los últimos años, sobre la evaluación crítica de la planificación de la enseñanza, a las condiciones y al marco de su aplicación.

El "nuevo modelo" de capacidades parte de la idea de que las personas deben ser partícipes autónomos en el proceso del cambio y mejora social, y tener la capacidad de comprender la dinámica compleja de los procesos de desarrollo y poderlo condicionar e influir en su orientación.

Las capacidades que los seres humanos deben poseer para participar activamente en las mismas son también muy diversas, si aceptamos que el desarrollo no se debe limitar al ámbito de la producción y el consumo (Chinapah,V et. al. 1989) sino que comprende otros aspectos:

1. El mantenimiento de la tradición y la identidad cultural.
2. La calidad y facilidad de las comunicaciones e interacciones entre el individuo y la sociedad.
3. El fomento y desarrollo de una participación ciudadana activa y crítica.
4. La posibilidad de utilizar el tiempo libre de manera creadora y creativa.
5. El logro y la conservación de la salud.

Aceptar la escala de capacidades humanas anteriores, representa, el estar de acuerdo con dar un nuevo significado al viejo concepto de las capacidades humanas. Entre los elementos del nuevo concepto deben figurar la multiplicidad de capacidades necesarias para lograr el ideal de persona participativa, activa y autónoma en el proceso de desarrollo.

LA SINTESIS CALIDAD DE LA EDUCACION Y MULTIDIMENSIONALIDAD DEL RENDIMIENTO

Considerar la calidad de la educación nos debe llevar, también, a interrogarnos acerca de los aspectos que deben entrar en la especifi-

cación general de la calidad del rendimiento de los alumnos. Como señala la OCDE (1991), buena parte de este debate, guarda relación con las distinciones entre inversiones, procesos y resultados.

Efectivamente, por una parte, parece de sentido común aceptar la posibilidad de que unas escuelas y unos sistemas educativos tendrán una calidad elevada, dependiendo de la norma de sus "productos". Pero por otra, es equívoco interpretar que la atención a los resultados educativos suponga la descalificación de los determinantes que conducen a éstos.

Valga este recordatorio de los determinantes de los resultados, sin olvidar la necesidad de preocuparse por lo que las escuelas realmente hacen y por la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al énfasis de las terminologías mecanicistas de inversión/producción, de dudosa aplicación en el campo educativo, que podrían llevar al equívoco de restar importancia a los procesos y a las propias inversiones.

Sin reabrir el tema de la amplia gama de significaciones de que es suceptible el término "producto educativo", cuando hablamos de calidad de rendimiento de los alumnos, es preciso determinar qué dimensiones vamos a considerar. Nos preguntamos, por ello, con Lowe e Istance (OCDE, 1991), *"¿debería otorgarse prioridad en las definiciones de calidad, a aquellos resultados específicamente definidos como cognitivos, o tendrían que abarcar una comprensión más amplia de los propósitos de la educación para incluir un aprendizaje afectivo, social, estético y moral?"*.

Como también se recoge en el mismo informe, en contra de la impresión creada por una amplia literatura que considera la "calidad" como sinónimo de "nivel de resultados cognitivos", aunque sólo sea implícitamente a través de la ausencia de otros tipos de indicadores, semejante identidad no puede ser admitida ni siquiera por quienes atribuyen más fe a los resultados de la medición del logro de los alumnos. Muchos de los que sostienen que los niveles han bajado y que claman por un retorno a lo básico, son también quienes se indignan ante el supuesto deterioro de los valores, la inadecuada preparación cívica y la insuficiente atención a actitudes sociales como la limpieza, la puntualidad, la cortesía...

Por lo tanto, en el fondo de la cuestión, subsiste el tema de las prioridades en el énfasis que debemos poner cuando hablamos de niveles de logro en los alumnos como indicadores de calidad. Unas preguntas finales, podríamos plantear acerca de los resultados y de los muchos años que los alumnos pasan en instituciones educativas: ¿el alumno es un receptáculo pasivo para ser simplemente llenado?, ¿qué se habrá perdido cuando un alumno con resultados brillantes en los tests de rendimiento llega a la adolescencia aburrido e inseguro?, ¿la escolarización es sólo una preparación para la vida de adulto, o

es también en sí misma un periodo importante de la vida de cada persona?.

De lo dicho anteriormente nos gustaría concluir con toda claridad, la necesidad de implantar un enfoque **"multidimensional"** del rendimiento de los alumnos, rechazando la visión simplista de considerar un único criterio, donde se contemplen las diversas dimensiones del fenómeno educativo, así como las diferentes formas de evaluarlo. Podríamos decir, reiterando todo lo expresado, que el producto educativo se nos presenta con diferentes dimensiones y distintas alternativas para evaluarlo, que no debemos de soslayar.

Por otra parte, la calidad de la educación, también es un concepto **"relativo"** y **"multidimensional".** Relativo porque en él intevienen no solo la acción sistemática de la educación formal, sino que como señala Rodríguez, S. (1985), la educación del alumno transciende del marco escolar y traspasa al contexto ambiental del individuo.

Es necesario, por tanto, ampliar las responsabilidades educativas a la sociedad en general, ya que además del proceso de interacciones ambiente-escuela, debemos considerar que el producto educativo contiene una dimensión social, sin la cual volveríamos a caer en el tantas veces criticado reduccionismo (De la Orden, 1985).

Todas estas consideraciones, deben llevar a plantearnos si la calidad del producto educativo se puede conseguir exclusivamente a través de las reformas del sistema educativo, o es necesario entrar en el análisis de las propias estructuras y mecanismos del sistema social imperante.

Además, debemos también tomar en consideración la extensión de los agentes responsables de la calidad de la educación. No solamente los centros educativos y sus profesores, y los propios "usuarios", tanto la familia como los alumnos serán considerados actores de la calidad; buscaremos la responsabilidad, especialmente, en los propios gobernantes y en la sociedad en general. Estas apreciaciones nos tienen que conducir a acotar, al menos parcialmente, el concepto del producto educativo, para poder centrar el tema de la calidad de la educación.

En definitiva, el concepto de calidad de la educación se presenta como multidimensional, porque también el rendimiento escolar del alumno lo es. Si defendemos la postura de integrar al concepto de rendimiento, además de los conocimientos y habilidades, el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad del alumno (actitudes, creatividad, valores, etc.), deberemos pedir que el sistema educativo adopte todas aquellas medidas que permitan fijar los criterios de calidad, sin olvidar como marco general de actuación, al alumno en su totalidad, en su desarrollo como persona.

RESUMEN

A lo largo del trabajo se plantea el problema de la determinación del rendimiento escolar de los alumnos en la investigación educativa y los diversos estudios que han abordado el tema desde una perspectiva multidimensional que supere las tendencias unidireccionales y reduccionistas que limitan la comprensión del concepto.

Se analiza la determinación del rendimiento escolar a través de las nuevas tendencias basadas en el desarrollo de capacidades humanas, superando las líneas economicistas que bajo el influjo de las teorías del capital humano han limitado las perspectivas del desarrollo integral de los alumnos.

También se aborda la problemática que conlleva la, siempre polémica, evaluación del rendimiento escolar y las perspectivas y tendencias desde una visión multidimensional. Finalmente se establece una relación de síntesis entre la demandada calidad de la educación y el requerimiento de una serie de características que el producto educativo debe contener.

BIBLIOFRAFÍA

ALVARO, M. et. al. (1990): Hacia un modelo causal del rendimiento académico. CIDE. Madrid.

ANDERSON. C.S. (1982): "The search for school climates: A review of the research". *Rev. of Educational Research, 52,* 385

ASTIN, A.W. (1984): Using longitudinal data to suty College impact. En S.A. et. al.: Handbook of Longitudinal Research. V. II (pp. 62-76). Praeger Pub, Nueva York

BARTOLOME, M. (1985): "Incidencia en la práctica educativa de la investigación en el rendimiento". *Revista de Investigación educativa, v. 3, 6, 145-154*

BAKER, E. L. Y CHOPPIN, B.H. (1985): Minumum competency testig. En International Encyclopedia of Education. Research and Studies, Oxford, Pergamon

BIRZEA, C. (1984): La pedagogía del éxito. Gedisa, Barcelona

BLOOM, B.J. (1972): Taxonomía de los objetivos de la educación; la clasificación de metas educativas. El Ateneo. Buenos Aires.

BRITELL, J. K. (1980): "Competence and excellence: the search for anegalitarian standard, the demand for a universal guarantee. En Jaeger y Tittle: Minimum competency achiement testig". Berkeley, California, McCutchan

CARABAÑA, J. (1979): Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. INCIE. MEC. Madrid.

CASTILLEJO, J. L. (1985): Modelo funcional del proceso educativo. En Castillejo u otros: Teoría de la educación. Anaya/2, Madrid

CENTRA, J. A. y POTTER, D.A. (1980): "School and Teacher Effects: An Interrelational Model". *Review of Educational Research, 50, 2,* 273-291.

CIDE (1989): Investigaciones educativas. MEC

CHINAPAH, V.; LÖFSTEDT, J.I.; WILLER, H. (1989): "Desarrollo integrado de las competencias humanas y planteamiento de la educación". *Perspectivas, V. XIX, 1, 11-34*

DE LA ORDEN, A. (1985): "Hacia una conceptualización del producto educativo". *Revista de Investigación Educativa, 3, 6, 271-283*

DOMINGUEZ, Z. (1977): Módulos para medir y evaluar en educación. Narcea, Madrid

FORTEZA, J. (1975): "Modelo instrumental de las relaciones entre variables motivacionales y rendimiento". *Rev. Psicología General y Aplicada, 132,* 75-91

GARCÍA HOZ, V. (1971): "La evaluación del rendimiento ewscolar en un modelo de la evaluación educativa". *Revista de Educación, 214, 19-28*

GARCIA, J. (1992): Motivación y rendimiento escolar: un modelo causal. Tesis doctoral inédita. Universidad de Barcelona.

GIMENO, J. (1976): Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar. INCIE. MEC. Madrid.

GLASMAN, N.S. Y BINIAMINOV, I. (1981): "Input-Output analyses os Schols", Review of Educational Research". *Review of Educational Research, v. 51, 4, 509-535*

GONZALEZ, D. (1975): "Procesos escolares inexplicables". *Rev. Aula Abierta, 11, 12*

GONZALEZ, A. J. (1988): "Indicadores del rendimiento escolar. Relación entre pruebas objetivas y calificaciones". *Revista de educación, 287, 31-70*

GRAY, J. (1981): "School Efectiveness Research: key issues". *Educational Research, 24, 1,* 49-54

HASEMANN, K. (1971). "Problemas psicológicos de la valoración del rendimiento escolar". *Rev. Psicología General y Aplicada", 108*

KALLEN, D. (1987): "Fracasos y malos resultados: los nuevos iletrados". *Perspectivas, XVII, 2,* 227-237.

LAMSZUS, H. (1984): "La evaluación de los rendimientos escolares". *Educación, 29, 34-48*

LANDSHEERE, V. (1987): "Competencias mínimas para la enseñanza secundaria". *Perspectivas, V. XVII, 41-50*

LEMUS, L. (1974): Evaluación del rendimiento escolar. Kapelusz. Buenos Aires.

LEVIN, H. M. (1978): "Educational performance standars: image or substance?". *Jornal of Educational Measurement, XV, 4, 309-319*

MADAUS, G. F. ET. AL. (1979): "The sensivity of mesures school effectiveness". *Harvard Educational Review, 49, 207-203*

OCDE (1991): Escuelas y calidad de la enseñanza. Ediciones Paidós, Barcelona

PEREZ, G. (1981): Origen social y rendimiento escolar. CIS, Madrid

RODRIGUEZ, S. (1982): Factores de rendimiento escolar. Oikos-Tau. Barcelona.

RODRIGUEZ, S. (1985): "Modelos de investigación sobre el rendimiento académico". *Revista de investigación educativa, 3, 6,* 284-303

RODRIGUEZ, M. (1985): "Evaluación del rendimiento criterial versus normativa. Modelo de evaluación F.C.O."*Rev. de investigación educativa, 3, 6,* 304-321

SECADAS, F. (1952): "Factores de personalidad y rendimiento escolar". Rev. *Española de Pedagogía, 40,* 77-85

TOURON, J. (1985): "La predicción del rendimiento académico: Procedimientos, resultados e implicaciones". Rev. Española de Pedagogía, 169-170, 473-495