

FACTORES ESCOLARES QUE DETERMINAN EL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES: Reflexiones teórico-empíricas

Maria del Pilar González Fontao
Universidad de Vigo

En este trabajo se realizan consideraciones de tipo general acerca de las variables escolares que tienen mayor peso explicativo en el Rendimiento Académico.

En primer lugar, en relación al marco institucional en el que se aprende se realiza una descripción de los documentos referentes que enmarcan el diseño, la organización y la intervención educativa. Se apunta la repercusión de la acción directiva, el tipo de centro (titularidad y enclave), el agrupamiento del alumnado y la relación numérica docente/discente como factores que inciden en el éxito escolar.

El papel del profesorado, sin ser exclusivo, también es muy importante. A este respecto se tratan aspectos como su formación, metodología didáctica, expectativas, personalidad, etc. Finalmente, en relación al alumno como protagonista del acto educativo, se consideran como variables que determinan el éxito o fracaso de muchos de ellos, el rendimiento previo, la edad intraclase, las interacciones con los compañeros, etc.

INTRODUCCION

A lo largo de los últimos años se han realizado, complejos y todavía inconclusos, estudios orientados a determinar el tipo de interrelaciones que existen entre las variables socioculturales y la acción educativa desarrollada por los sistemas escolares a fin de conocer su incidencia en la calidad de la enseñanza, la productividad escolar y la repercusión de la acción educativa en la estructura y dinámica social.

Resulta incuestionable que los resultados escolares estén condicionados de manera significativa por factores del entorno social, familiar, económico, geográfico, etc. en que viven los estudiantes, pero también está claro que el rendimiento académico es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, la institución escolar, el profesor y el propio discente. Cuando analizamos la influencia de los factores escolares estamos ante un tipo singular de fuerzas sociales -generadas desde el centro escolar- que ejercen una acción modeladora, altamente especializada, sobre los estudiantes, a la vez que su actividad resulta afectada por los imperativos, condiciones y peculiaridades de los propios alumnos.

LA INSTITUCION ESCOLAR

Nos encontramos actualmente en unos momentos cruciales de puesta en marcha de la Reforma Educativa que revitaliza la reflexión sobre lo pedagógico y lo curricular. En este proceso, los centros escolares se valen de un conjunto de directrices formales para posibilitar el diseño, desarrollo y control de sus actuaciones. Algunas de ellas se han convertido en documentos de elaboración obligatoria, otras son instrumentos de uso recomendable.

El *Proyecto Educativo de Centro* funciona como un documento de referencia que permite dirigir coherentemente los procesos de intervención educativa en la institución escolar. Es un instrumento para la gestión que, coherentemente con el contexto escolar, define las notas de identidad del centro, formula los objetivos generales que pretende y expresa la estructura organizativa de la institución. A partir de él se concretan y desarrollan todos los demás documentos que sistematizan la vida escolar.

Desde los principios negociados en el PEC se define el *Reglamento de Régimen Interior* que se centra en los aspectos organizativos. Recoge el conjunto de normas que regulan el funcionamiento de la institución garantizando la adecuada participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

El *Proyecto Curricular de Centro* constituye el instrumento de que disponen los profesionales de la enseñanza para concretar, de acuerdo al análisis del contexto, un conjunto de decisiones tomadas colectivamente (criterios generales de intervención, formas de organización del profesorado, alumnado, espacios, tiempos, recursos, materiales curriculares, métodos, evaluación...). Estos criterios y orientaciones se convierten en el referente para el diseño de las intervenciones didácticas.

A nivel más instrumental se concreta el *Plan Anual* para el desarrollo y control de las actividades derivadas de los objetivos preferentes que el centro fija para cada curso escolar. Recoge lo que toca hacer de cada plan específico durante el curso escolar en cuestión.

En realidad, la planificación en educación se desarrolla a niveles muy diversos (administraciones educativas, administraciones locales, órganos de gobierno de los centros, profesores, alumnos, etc.). La ascendente densidad de intercambios requiere que las personas y las instituciones actúen de forma interactiva e independiente. A este respecto, Coleman y Collinge (1991) resaltan la incidencia de factores externos e internos en los centros. Si bien consideran lo administrativo, profesional, social y familiar como factores externos fundamentales, la mejora de los centros se basa en las relaciones entre los protagonistas principales (profesores, estudiantes y padres).

Obviando las reflexiones sobre los procesos de planificación propios de los niveles estratégicos, uno de los aspectos más relevantes del planteamiento curricular es la mejora de la calidad de la enseñanza a partir de un mayor respeto a la diversidad de contextos, de alumnos y profesores, ofreciendo una respuesta educativa a la vez comprensiva y diversificada.

En efecto, las diferencias individuales a la hora de aprender son una condición inherente al ser humano. Todos los alumnos son distintos en aspectos tales como sus capacidades, experiencias, intereses, motivación, estilos de aprendizaje, ritmos, etc., por lo que en los centros educativos se ha de ofrecer una cultura común a todos los estudiantes de forma que garantice la igualdad de oportunidades pero que respete, a la vez, las distintas características. La respuesta educativa a la diversidad tiene como eje fundamental el principio de la individualización de la enseñanza.

A la hora de analizar los componentes de la institución escolar en cuanto a la repercusión que pueden tener para el rendimiento y el aprendizaje del alumno tenemos que la variable gestión de los centros y la consiguiente eficacia en la dirección de los mismos son los aspectos que menos

atención han recibido. Igualmente, es importante reseñar la incidencia del tipo de centro, sobre todo en cuanto a la titularidad (público/privado) y ubicación (rural/urbano) y, por último, el efecto que puede derivarse del agrupamiento de los alumnos y la incidencia de la ratio profesor/alumno.

a/ Dirección y gestión del centro

Aunque en la práctica las grandes decisiones del centro generalmente se encuentran muy lejos del aula, lo cierto es que van a tener su repercusión en ella. Diversos estudios, proyectos y experiencias de trabajo relacionados con las escuelas eficaces han puesto de manifiesto, entre otros aspectos, la relevancia del ejercicio de la acción directiva en la puesta en marcha y la articulación de los procesos de cambio y mejora de la escuela (Weindling, 1989; Austin y Reynolds, 1990; Hopkins, 1990; Gairin, 1991). En este sentido, muchos de los procesos que deben realizarse en un centro de enseñanza (implantación de nuevos currícula, introducción de innovaciones, trabajo en equipo, planificación,...) dependen, en gran medida de la dirección.

A este respecto, Anderson (1991) demuestra, en un estudio, la influencia del estilo de dirección en un contexto de innovación y múltiples cambios. El estilo de liderazgo del director se denota como una de las variables fundamentales en la diferenciación del comportamiento de los profesores en su efectividad académica (Fullan, 1985). De otro lado, Reynolds (1976) hace una interpretación sobre la base sociológica de participación del alumno en la organización y funcionamiento de los centros según la cual los centros más exitosos son aquéllos que intentan integrar a sus alumnos dentro de la estructura social organizativa.

En realidad, existe cierta homogeneidad en las funciones asignadas a la dirección (representación del centro, dinamización de su funcionamiento, gestión de recursos, etc.) siendo prioritario coordinar y favorecer la participación y el diálogo con los distintos sectores de la comunidad educativa. También es preciso destacar el papel del Jefe de Estudios en el conjunto de la acción directiva y en su tarea de facilitar los procesos de gestión y ocupación en áreas como la coordinación de la enseñanza y desarrollo del profesorado.

Por lo pronto, el director eficaz para llevar a cabo la Reforma Educativa debe reunir, entre otras, las siguientes cualidades: capacidad de diálogo con los distintos sectores de la comunidad educativa, capacidad de gestión, formación legislativa, formación pedagógica y preocupación por la calidad de la enseñanza. Debe, asimismo, hacer énfasis en los aspectos didácticos y en el desarrollo de un trabajo innovador, apoyando en todo momento las iniciativas para investigación y desarrollo profesional del colectivo escolar.

b/ Tipo de centro

La consideración de la variable "tipo de centro" en relación al rendimiento académico suele contemplarse desde una doble perspectiva: la titularidad o régimen del centro (si es público o privado) y su ubicación (si es rural o urbano).

Atendiendo a la relación entre éxito académico y tipo de centro (*público vs. privado*) debe tenerse presente una serie de factores que determinan su carácter. Entre ellos figuran los que provienen de las diferentes características familiares y personales de la población escolarizada,

estatus socioeconómico y cultural de las familias, expectativas y posibilidades de continuar estudios, etc., pero también debe considerarse la abundancia de material pedagógico del que disponen los centros, la estabilidad, formación y cualificación de los equipos docentes, etc.

En cuanto al primer criterio, un estudio realizado por el Servicio de Inspección Técnica de Educación (SITE, 1983) sobre la eficacia del sistema educativo, mostró diferencias importantes en los resultados escolares de los alumnos que asisten a centros privados. El estudio de Jiménez (1987) con alumnos de 8º curso no encontró diferencias significativas entre centros públicos y privados en rendimiento medido con las calificaciones académicas en Lengua y Matemáticas; en cambio, encontró diferencias a favor de los colegios privados al utilizar pruebas objetivas. También halló asociaciones entre el tipo de centro/clase social y tipo de centro/estudios de los padres, resultando que la procedencia de los alumnos de centros públicos está asociada a las capas sociales más bajas y a los niveles más bajos de estudios de los padres. Tejedor (1987) estudiando la incidencia de la variable tipo de centro (público vs. privado) obtuvo diferencias significativas respecto a la nota global de los alumnos, a favor de los centros privados.

En lo que respecta al segundo criterio, también deben de tenerse en cuenta las diferentes bases sobre las que se asienta la construcción de los proyectos de centro, ya que están sometidos a condiciones profesionales y de funcionamiento distintas. En los centros públicos, la administración educativa puede facilitar las condiciones y los recursos para que los equipos de profesores elaboren de los distintos proyectos pero no puede garantizar su desarrollo y puesta en práctica ya que no dispone de mecanismos de control efectivos para ello. En cambio, esto es viable en los centros privados donde se realiza una selección del profesorado, no existe movilidad y puede ejercerse un cierto control. El desarrollo e implementación en los centros públicos puede realizarse en la medida en que los equipos directivos, de coordinación y los profesores comprendan su importancia, aboquen sus esfuerzos a impulsarlos y antepongan los intereses profesionales y de los alumnos a intereses individuales y formas de trabajo tradicionales.

La dimensión *urbano-rural* en relación a la ubicación del centro escolar constituye otra variable cuya incidencia está asociada a la productividad escolar. El estudio realizado por Del Barrio y cols. (1986) analizando la percepción del centro que tienen los distintos estamentos (padres, profesores, alumnos) indicó que los centros escolares urbanos se presentan mejor dotados y con una enseñanza de mejor calidad que los centros rurales, los cuales manifestaban una actuación didáctica más deficiente (mayor uso del libro de texto, menor utilización de material didáctico complementario, menor preocupación por enseñar a los alumnos a estudiar, etc.).

c/ Ratio profesor- alumno

Este factor hace referencia a la distinta magnitud de los agrupamientos escolares entendidos en relación al número de alumnos-profesor que comprende cada uno de los grupos de aprendizaje.

Una cuestión parece evidente, conforme aumente o disminuya el tamaño de los grupos se producirán unos efectos u otros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al aumentar el tamaño de los grupos atender a la diversidad de motivaciones, intereses, etc. se hace más difícil; la oportunidad de participar, recibir apoyo y feedback individual decrecen; aparecen tendencias a la inhibición, dominio de unos pocos, conflicto, etc. En contrapartida, las clases menos numerosas permiten un clima más positivo, mayor interacción profesor-alumno existiendo, por tanto, una relación más directa y un seguimiento más cercano de los alumnos.

A nivel empírico, es manifiesta una controversia todavía no resuelta. De un lado, algunas investigaciones muestran que la disminución del número de alumnos produce mejores resultados académicos (Glass y Smith, 1978). De otro, varios estudios (Roig-Ibañez, 1983; San Segundo, 1985) reflejan que la relación numérica alumnos-profesor no se manifiesta, por sí sola, como factor determinante del rendimiento. Esta ambivalencia de hallazgos es explicada por Alvaro Page (1990) en base a la estrecha interrelación de las variables que influyen en los resultados académicos, por lo que indica que el estudio de la ratio profesor-alumno de forma aislada es casi imposible.

d/ Agrupamiento

Entre las variables que inciden en el rendimiento académico también se sitúa el agrupamiento como modo de distribuir a los alumnos dentro de las estructuras organizativas de los centros.

Agrupar a los alumnos de un mismo centro requiere considerar los criterios de adscripción de éstos a los grupos de referencia. Así pues, el nivel de instrucción, la edad cronológica, el nivel de madurez, aptitudes, etc. no tienen porque ser los únicos. Aspectos como la socialización, posibilitar la intervención de especialistas, etc. con determinados alumnos pueden constituir otro punto de vista a la hora de decidir los grupos.

De cualquier forma, al margen de la estructura genérica, el hecho de organizar a los alumnos en las clases no significa crear estructuras rígidas de funcionamiento. Como pone de manifiesto Grisay (1992), el organizar *agrupamientos homogéneos* (“grupos buenos”, “medianos”, “flojos”) no supone un efecto favorable en el rendimiento de los alumnos (ni en los buenos ni en los malos). La formación de *grupos heterogéneos* también fue criticada por haber sacrificado los niveles académicos a favor de la igualdad. El estudio de Fend (1986) con estudiantes de 9º (Alemania) sobre la heterogeneidad de los grupos puso de manifiesto la escasa importancia de este factor, en cambio, descubrió la alta influencia de la variable sexo en la composición de la clase (cuantas más alumnas hay en un grupo de aprendizaje, mayor es el nivel de rendimiento del mismo). Una tercera opción organizativa, el establecimiento de *agrupamientos flexibles*, defiende el trabajo con grupos de alumnos variables en número y diversificables según los objetivos concretos o el tipo de actividades programadas. Parece ser la más aceptada en la actualidad (Borrell, 1993) ya que el alumno puede pertenecer a distintos grupos según la actividad que desarrolle.

En cualquier caso, establecer diferentes tipos de agrupamiento a lo largo de una jornada, semana o secuencia de aprendizaje permite al profesorado atender de diferentes formas a distintos alumnos según la tarea que estén realizando y, por tanto, asegurar una mejor atención a la diversidad.

EL PROFESOR

La función del profesor ha ido evolucionando a lo largo de la historia, experimentando en los últimos años un cambio radical. Abandonando el concepto de profesor académico o

enciclopedista y el de experto técnico -propio del enfoque de racionalidad técnica, cuya función principal era la de transmitir conocimientos mediante la aplicación rutinaria de recetas y procedimientos de intervención diseñados y ofrecidos desde fuera-, se propugna un papel más activo en el que, además de participar en política curricular y crear conocimiento pedagógico ha de ser conocedor, planificador y proyectista curricular, es decir, ha de intervenir adecuadamente sobre el currículum, conociendo y teniendo en cuenta la diversidad de componentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los vínculos y limitaciones que la realidad socio-cultural e institucional establece.

Desde esta perspectiva, tratando de recoger las distintas aportaciones que, en relación a la figura del profesor, inciden en el rendimiento académico nos centramos en la personalidad del docente, sus expectativas, metodología didáctica, formación, etc.

Así pues, entre los factores que median el rendimiento, la *personalidad del profesor* tiene gran importancia, hasta el punto de que algunos expertos la consideran más relevante para la enseñanza que la competencia científica o método pedagógico empleado (Polaino-Lorente, 1982). En esta línea, la investigación de Villa Sánchez (1984) con estudiantes de 8º de E.G.B. puso de manifiesto que el tipo de docente preferido por los alumnos es el profesor afectivo, aquél que presenta una serie de características personales como entusiasmo, buen humor, cordialidad, etc. y el profesor didáctico que sabe motivar, se preocupa porque sus alumnos aprendan, etc. Otras evidencias también señalan que el entusiasmo del profesor tiene un efecto positivo en el rendimiento de los estudiantes adolescentes (Larkins y Mc Kinney, 1982).

Otro factor, capaz de facilitar o dificultar el rendimiento, de acuerdo con numerosos autores (Beltrán, 1986; Leder, 1987; Wittrock, 1990; Valle y Núñez, 1991) son las *expectativas de los profesores* sobre las posibilidades de sus alumnos. Un estudio efectuado por el INCIE (1976) llega a establecer que para pronosticar el rendimiento ninguna variable resulta tan eficaz como las expectativas del profesor. Así pues, la representación que forma el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las intenciones y capacidades que les atribuye no sólo lleva a interpretar de una y otra forma lo que hacen, a valorar de uno u otro modo los aprendizajes que realizan y a reaccionar de forma diferente ante sus progresos y dificultades, sino que puede llegar incluso a modificar el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación.

Partiendo de un espacio determinado -el grupo/clase-, unos horarios, unas normas de funcionamiento, unas características específicas -valores, intereses, liderazgos, etc.-, unos materiales didácticos, unos contenidos que tienen unos fundamentos epistemológicos y unos procedimientos asociados que generan unas actitudes diferenciadas, el *método de enseñanza* configura una forma de "hacer" en el aula que también repercute en el aprendizaje y en el aprovechamiento académico de los alumnos. A este respecto, Martín Díaz y Kempa (1991) señalan que no se puede hablar de buenos métodos de enseñanza-aprendizaje en general, sino que, para cada estudiante y en función de sus características personales, se pueden encontrar métodos que se adaptan mejor a sus posibilidades que otros. Perrenoud (1991) considera que el éxito de los aprendizajes reside más en la regulación continua y en la corrección de los errores que en el método de enseñanza. Bajo este supuesto, enseñar a aprender es proporcionar las ayudas adecuadas en el momento preciso para facilitar la construcción del propio conocimiento.

Es importante tener presente, en relación al método de enseñanza, que la *interacción profesor/alumno* debe ser un proceso comunicativo y formativo, caracterizado por la bidireccionalidad y reciprocidad de ambos (Medina, 1988). Como pone de manifiesto Valls (1993), en la interacción profesor-alumno es donde pueden generarse las mejores experiencias de discusión y reflexión a propósito de los aprendizajes.

Es importante, asimismo, la *formación y capacitación del profesorado* puesto que su acción redundará en el rendimiento del alumno. Hoy en día, el papel del profesor ha sufrido serias transformaciones perdiendo relevancia el grado de preparación académica en la disciplina que imparte y adquiriéndola, a su vez, los aspectos relacionados con el rol de animador, coordinador, motivador, experto en dinámica de grupos y en técnicas de aprendizaje en interacción. El concepto de profesor como profesional reflexivo o práctico reflexivo es, también, un concepto emergente (Zeichner, 1983; Schön, 1992; Imbernon, 1994). Esta tendencia supone una reconceptualización de la enseñanza y de la práctica educativa.

En consecuencia, la formación inicial que deben recibir los profesores ha de dotarles de un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitarles para asumir la tarea educativa aplicando los procesos desarrollados teóricamente en la práctica del aula y ha de proporcionarles información sobre cómo se desarrollan los procesos de cambio, cómo se llevan a cabo y cómo se evalúan. En este sentido, está en desventaja la formación inicial del profesorado de Secundaria, donde prima un modelo fundamentalmente académico en el que los contenidos disciplinares son el único bagaje para afrontar y desarrollar la profesión docente. En la actualidad, la promulgación de la LOGSE y la responsabilidad de la administración autonómica sobre el CAP (Cursos de Capacitación Pedagógica) quizás permita afrontar con éxito la preparación del profesorado de Secundaria según los parámetros anteriormente indicados.

En el terreno de la formación permanente, la Reforma ha actuado como motor desencadenante de determinados procesos. Se conceptualiza la formación permanente como un "derecho y un deber" del profesorado y una responsabilidad del centro y la administración educativa. Las necesidades de formación van más allá de las cualificaciones y tienen mucho que ver con el perfil de profesor planteado y con el papel que se concede a los equipos docentes. En este sentido, el propio centro actúa como unidad de "recepción" de formación del profesorado, lo que permite un proceso de identificación de necesidades más fácil y llevar a cabo unos programas mejor adaptados a las propias necesidades.

EL ALUMNO

El discente, como ya hemos puesto de manifiesto, es el sujeto protagonista del acto educativo alrededor del cual gira toda la organización y la línea pedagógica del centro. Bajo este punto de vista, como variables escolares más relevantes que tienen un poder explicativo en los resultados académicos consideramos el rendimiento previo del discente, la edad intracolegio y la interacción entre iguales.

Parece probado que el éxito escolar de los alumnos está en relación con su *rendimiento previo*. Un estudiante que lleva bien sus estudios, en el futuro tiene tendencia a mantener sus buenos resultados. También resulta verídico que los estudiantes que con anterioridad han tenido un

rendimiento elevado tienden a atribuir ese rendimiento a su capacidad y esfuerzo, mientras que aquéllos que tienen un rendimiento bajo pasan por atribuir sus resultados, positivos o negativos, a la suerte (Navas y cols., 1992). La tendencia a asignar el éxito a factores internos y estables y el fracaso a factores inestables y controlables (esfuerzo) está, asimismo, asociado a un alto rendimiento y viceversa (Platt, 1988).

Dichas atribuciones se relacionan con las *expectativas* del alumno, es decir, la capacidad y el esfuerzo están asociadas con las altas expectativas acerca del rendimiento académico (Rosenberg, Schooler y Schoenbach, 1989), mientras que las atribuciones a la suerte se asocian con bajas expectativas.

Entre otros aspectos, la *edad intraclase* también conlleva un rendimiento académico diferencial. Un estudiante poco adaptado al sistema educativo se va desligando de su grupo de edad cronológica, por lo que, a nivel general, obtiene peor rendimiento que otro que sigue la escolaridad con la edad normal. En este proceso no son solamente los factores cognoscitivos los que inciden en el éxito escolar sino, también, factores afectivos, motivacionales, de autoconcepto, etc. Las investigaciones que tienen en cuenta esta variable (Codina Bas, 1983; Jiménez, 1987) nos informan que los alumnos de mayor edad en cada grupo de aprendizaje, generalmente repetidores, se distancian madurativamente y producen claros desajustes con sus compañeros, al tiempo que disminuye su interés y baja su rendimiento.

La *interacción entre los alumnos* constituye otra variable de gran relevancia en la consecución de las metas educativas. El tipo de relaciones interpersonales que desarrolla el estudiante con su grupo de iguales le confiere un determinado estatus sociométrico que, según Gimeno Sacristán (1976) está significativamente correlacionado con el rendimiento. En realidad, el hecho de disfrutar de una buena aceptación social por parte de los compañeros facilita un mejor ajuste personal, permite un mejor desarrollo de las facultades intelectuales y propicia un rendimiento más exitoso. Más específicamente, datos procedentes de diversos estudios (Johnson y Johnson, 1978; Johnson 1981) que consideran varias formas de organización de la interacción entre estudiantes indican que el planteamiento de trabajo cooperativo, comparado con el aprendizaje competitivo o individualista, provoca una comunicación e intercambio de información más efectivo, mayor confianza entre los alumnos, mayor implicación en las tareas de aprendizaje, mayor aceptación y apoyo de los iguales, a la vez que facilita más el rendimiento mutuo y la productividad de todos los participantes.

BIBLIOGRAFIA

- ALVARO PAGE, M. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid, CIDE.
- ANDERSON, R. S. (1991). "Principal's Management Style and Patterns of teacher Implementation across Multiple Innovation". *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), 286-304.
- AUSTIN, G. y REYNOLDS, D. (1990). "Managing for improved school effectiveness: an international survey". *School Organization*, 10 (2-3), 167-178.

- BARRIO DEL CAMPO, J. A. del (1986).** *Evaluación de criterios ecológicos sobre percepción de centros escolares y estrategias para un plan de intervención*. XIII Plan Nacional de Investigación Educativa, Santander, CIDE.
- BELTRAN LLERA, J. (1986).** "La interacción educativa: expectativas, actitudes y rendimientos". *Revista Española de Pedagogía*, 172, 159-192.
- BORREL, N. (1993).** "El agrupamiento flexible de alumnos como innovación organizativa". *Innovación Educativa*, 2, 119-127.
- CENTRA, J. y POTTER, D. (1980).** "School and teacher effects: an interrelational model". *Review of Educational Research*, 50 (2), 273-291.
- CODINA BAS, J. (1983).** "Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito-fracaso académico". *Bordón*, 249, 439-482.
- COLEMAN, P. y COLLINGE, J. (1991).** "In The Web: Internal and External Influences Affecting School Improvement". *School Effectiveness and School Improvement*, 2 (4), 262-285.
- FEND, M. (1986).** "Factores determinantes de los rendimientos escolares: ¿Cuál es la importancia de los maestros?". *Educación*, 33, 49-70.
- FULLAN, M. (1985).** "Change Process and Strategies at the Local Level". *The Elementary School Journal*, 85 (3), 391-420.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976).** *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- GLASS, G. V. y SMITH, M. L. (1978).** *Meta-analysis of research on the relationship of class size and achievement*. San Francisco, Laboratory of Educational Research and Development.
- GRISAY, A. E. (1992).** *Los factores de eficacia en la gestión y en las prácticas pedagógicas: ¿Qué sugiere la investigación?* Actas del 1º Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, Universidad de Deusto, Bilbao.
- HOPKINS, D. (1990).** "The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis". *School Organization*, 10 (2-3), 179-194.
- IMBERNON, F. (1994).** *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona, Grao.
- INCIE (1976).** *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- JIMENEZ, C. (1987).** *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos*. Universidad de Córdoba, CIDE.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. (1978).** "Social interdependence in the classroom, cooperation, competition and individualism". *Journal of Research and Development in Education*, 12 (1), 1-22.
- JOHNSON, M. K. y RAYE, C. L. (1981).** "Reality monitoring". *Psychological Review*, 88, 67-85.
- LARKINS, A. G. y Mc KINNEY, C. W. (1982).** "The studies of the effects of teacher enthusiasm on the social studies achievement of seventh-grade students". *Theory and Research in Social Education*, 10, 27-41.
- LEDER, G. C. (1987).** "Student achievement: A factor in classroom dynamics?". *Exceptional Child*, 34, 133-141.

- MARTIN DIAZ, M. J. y KEMPA, R. F. (1991).** "Los alumnos prefieren diferentes estrategias didácticas en función de sus características motivacionales". *Estructura de las Ciencias*, 9 (1), 59-68.
- MEDINA, A. (1988).** *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid, Cincel.
- NAVAS, L., SAMPASCUAL, G. y CASTEJON, J. L. (1992).** "Atribuciones y expectativas de alumnos y profesores: influencias en el rendimiento escolar". *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 55-62.
- PERRENOUD, P. (1991).** "Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative". *Mesure et évaluation en éducation*, 13 (4), 49-81.
- PLATT, C. W. (1988).** "Effects of Causal attributions for Success on First-Term College Performance: A Covariance Structure Model". *Journal of Educational Psychology*, 80 (4), 569-578.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982).** "El stress de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control". *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-46.
- REYNOLDS, D. (1976).** *The process of schooling*. London, Routledge & Kegan Paul.
- ROIG-IBAÑEZ, J. (1983).** "Más sobre la variable agrupamiento en relación con el rendimiento". *Bordón*, 248, 279-313.
- ROSENBERG, M., SCHOOLER, C. y SCHOENBACH, C. (1989).** "Self-Esteem and Adolescent Problems: Modeling Reciprocal Effects". *American Sociological Review*, 54, 100-1018.
- SAN SEGUNDO, M. J. (1985).** *Empirical studies of quality of schooling*. Tesis Doctoral. Princeton University.
- SCHÖN, D. (1992).** *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid, Paidós/MEC.
- SERVICIO DE INSPECCION TECNICA DE EDUCACION (SITE) (1983).** "Estudio de la eficacia del sistema educativo en la provincia de Madrid: análisis de algunos indicadores". *Documentación Pedagógica*, 1, 51-58.
- TEJEDOR, J. F. (1987).** *Influencia de las variables contextuales en el rendimiento escolar*. Universidad de Santiago de Compostela, CIDE.
- VALLE, A. y NUÑEZ, J. C. (1991).** "Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional". *Revista de Ciencias de la Educación*, 145, 25-52.
- VALLS, E. (1993).** *Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona, ICE Horsori.
- VILLA SANCHEZ, A. (1984).** *Multidimensionalidad del modelo de profesor ideal y condicionantes estructurales que la determinan*. XI Plan Nacional de Investigación Educativa. ICE, Universidad de Deusto, CIDE/MEC.
- WEINDLING, D. (1989).** "The process of school improvement: some practical messages from research". *School Organisation*, 1 (9), 53-64.
- WITTRICK, M. C. (1990).** *La investigación de la enseñanza III. Profesores y Alumnos*. Barcelona, Paidós/MEC.
- ZEICHNER, K. M. (1983).** "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34 (3), 3-9.