

Ano 12, Vol XXIII, Número 1, jan-jun, 2019, Pág. 384-393.

La superación de la concepción y práctica tradicional del rendimiento escolar desde la perspectiva del desarrollo en Vigotsky

Adrián Cuevas Jiménez

Resumen: A cuestión central en la importancia adquirida por la escuela, es el denominado “aprovechamiento o rendimiento escolar del alumno”, concebido como el grado en que dicho sujeto escolar domina los contenidos, objetivos, prácticas y formas de ser que se establecen y organizan formalmente en programas de estudio; éstos norman el quehacer de la escuela para la formación y desarrollo de los escolares. Este fenómeno se ha constituido en elemento nuclear de la escuela y en el fundamento mismo de su origen y transformación histórica. Todos los análisis, críticas, reflexiones, investigaciones y propuestas alternativas sobre dicha institución, siempre han tenido que ver, central o tangencialmente, de manera directa o indirecta, con el “rendimiento escolar”. Y aunque su estudio y explicación se han intentado desde diferentes disciplinas y diversos puntos de vista sobre el desarrollo humano, hasta nuestros días una sola orientación general ha prevalecido, explícita o implícitamente, denominada “perspectiva tradicional”; ésta, ya rebasada por la realidad, es urgente superarla. En este trabajo, con sustento en la concepción Histórico-Cultural del desarrollo fundada por Vigotsky, se analiza esa visión tradicional sobre el rendimiento escolar, y las alternativas desde esta perspectiva.

Palabras clave: rendimiento escolar, perspectiva Histórico-Cultural, alto rendimiento, bajo rendimiento, educación tradicional.

Overcoming the traditional conception and practice of school performance from the perspective of development in Vygotsky

Abstract: A central issue in the importance acquired by the school, is the so-called "student achievement or school performance", conceived as the degree to which the subject dominates the contents, objectives, practices and ways of being that are formally established and organized in study programs; these regulate the work of the school for the education and development of schoolchildren. This phenomenon has become a core element of the school and the basis of origin and historical transformation. All analysis, criticism, reflections, research and alternative proposals on this institution, have always had to do, centrally or tangentially, directly or indirectly, with "school performance". And although its study and explanation have been tried from different disciplines and diverse points of view on the human development, to this day a single general orientation has prevailed, explicitly or implicitly, denominated "traditional perspective"; this, already surpassed by reality, it is urgent to overcome it. In this work, based on the Historical-Cultural conception of the development founded by Vygotsky, that traditional view on school performance is analyzed, and alternatives from this perspective.

Keywords: school performance, historical-cultural perspective, high performance, low performance, traditional education.

Introducción

En la época actual la escuela representa el más importante ámbito de sistematización de los conocimientos y prácticas que se conciben como muy necesarios para la formación de las nuevas generaciones y para el desarrollo social en cada contexto sociocultural. Por eso esta modalidad educativa se ha constituido en objeto de

análisis y evaluaciones sistemáticas, en importante criterio para considerar el desarrollo de los pueblos y naciones, en un referente imprescindible para orientar las políticas nacionales y mundiales.

Dentro de ese estatus social alcanzado por la escuela resalta particularmente el denominado “aprovechamiento o rendimiento escolar del alumno”, que constituye su elemento central y el fundamento mismo de su origen y de su transformación histórica. Todos los análisis, críticas, reflexiones, investigaciones y propuestas alternativas sobre la institución escolar siempre han tenido como centro de atención, de manera directa o indirecta, el fenómeno del “rendimiento escolar”; su concepción refiere al logro por parte del alumno de los contenidos, metas, prácticas y formas de ser que, de acuerdo a cada contexto sociocultural, se establecen y organizan formalmente en planes o programas de estudio; a través de estas estructuraciones se norman el quehacer y dinámica de la escuela para la formación y desarrollo de los escolares.

Aunque el estudio y la explicación del rendimiento escolar se han intentado desde diferentes disciplinas y a partir de puntos de vista también diversos sobre el desarrollo humano, hasta nuestros días una sola orientación general ha prevalecido, explícita o implícitamente, en la concepción y estudio, pero principalmente en la práctica sobre el rendimiento escolar, que aquí se denomina “perspectiva tradicional”, y cuya superación se considera imprescindible. Con el propósito de contribuir a la discusión hacia ese cometido, en este trabajo se enuncian los fundamentos e implicaciones de esa visión tradicional y se expresa una postura alternativa en torno al rendimiento escolar del alumno, a partir de los planteamientos de la concepción Histórico-Cultural del desarrollo humano, fundada por Vigotsky y continuada por discípulos y seguidos contemporáneos de su teoría.

Perspectiva tradicional en torno al rendimiento escolar

En el centro de la dinámica y la organización de la escuela se encuentra el programa de estudios que rige la vida escolar, que suele ser único para todo el país sin importar las diferencias socioculturales y regionales que en el mismo pueda haber. Dicho programa es explícitamente formulado para cada nivel y grado escolar y es

aplicado uniformemente a grupos numerosos de alumnos, a un mismo ritmo y tiempo. Asimismo, la valoración del grado de correspondencia entre el avance escolar del alumno y lo que establece el programa respectivo, o rendimiento escolar, se sintetiza en una nota o calificación numérica, misma que constituye la principal base para la comparación, para la clasificación, para la jerarquización de los desempeños e, incluso, para la discriminación de los alumnos (Perrenoud, 1990). Es característica también de ese programa escolar único conceder prioridad a las capacidades de tipo lógico-matemático y lingüístico, que conduce a ignorar o a subvalorar las habilidades de los alumnos en contenidos que se ubican fuera de esas esferas de desempeño, o a negarles valor de conocimiento intelectual; asimismo, de manera generalizada la estructuración y práctica del plan de estudios se funda en la transmisión-repetición de contenidos formales, ya acabados y regularmente desvinculados de la vida diaria, que vuelve difícil su aprendizaje y retención y conduce a su reproducción también formal y memorística en el alumno, principalmente porque éste no le encuentra un sentido para sí mismo.

En la lógica de esta situación de “escuela uniforme” en los términos de Gardner (2011), clasificante de los desempeños de los alumnos, resaltan particularmente los dos extremos de “éxito” y “fracaso” escolar, que se significan y/o asumen como contrapuestos entre sí, sin considerar que cada alumno experimenta de manera particular esa ubicación en la que es colocado, ni tampoco que todo esto está íntimamente vinculado con su desarrollo como persona. Por eso el eficiente (que puede leerse como “obediente”) cumplimiento de las metas y prácticas establecidas en dicho programa es concebido como el “éxito escolar”, sin importar los motivos que se tengan para hacerlo o las vivencias personales que experimente el alumno ubicado en ese nivel y, como los mismos términos lo indican, esa situación se concibe como lo esperado, como la meta ideal de la escuela que, por lo tanto, no genera preocupación ni, mucho menos, se plantea como un problema.

Al contrario, en el extremo opuesto se ubica el logro deficiente de lo que establece el programa respectivo, o el avance que no supera un límite explícitamente establecido, que se denomina “bajo rendimiento” o “fracaso escolar” en su acepción extrema; y al alumno de ese nivel se le considera un fracasado, independientemente también de los motivos, sentimientos, emociones y vivencias personales implicados.

Asimismo, en este caso y a diferencia del primero, como esos mismos términos de referencia a este fenómeno lo sugieren, se concibe como una situación no anhelada ni esperada, y ésta sí genera preocupación y se le concibe como el “problema” inminente de resolver; de ahí el sesgo en la canalización de grandes esfuerzos y cuantiosos recursos hacia el mismo, expresado en el despliegue de múltiples reflexiones, análisis e investigaciones hacia la búsqueda de la explicación del fenómeno, que acumula enormes volúmenes de literatura impresa y actualmente en medios electrónicos; asimismo, diversas acciones y prácticas derivadas para solucionarlo: educación especial, “grupos integrados”, “Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER)¹, etc.

Si éxito y fracaso escolar son momentos extremos de un mismo continuo ¿en función de qué criterios se concibe que sólo el segundo es problema y no así el primero? Principalmente porque, como se expresa en los párrafos anteriores, esta visión tradicional es excluyente de las diferencias individuales y de los desarrollos personales, al asumir al ser humano y al alumno en particular como un ente abstracto e indiferenciado, sin participación en su propio desarrollo y más bien determinado y regulado por factores externos, sin concederle importancia a las vivencias, regulaciones y autorregulaciones personales.

El tan preocupante “problema” del bajo rendimiento, o del “fracaso escolar” de manera más general, ¿es posible resolverlo en los términos de la perspectiva tradicional? Los hechos muestran que a pesar del ya señalado sesgo hacia su estudio y a la canalización de enormes recursos materiales y humanos para su investigación y atención, lejos de haber encontrado una solución, esa situación permanece ahí, insensible a todo ese esfuerzo, lo que sugiere improbable una respuesta positiva a dicha interrogante.

¿Habrá una manera diferente de abordar el fenómeno del rendimiento escolar que rebase los fundamentos, implícitos o razonados y ya caducos, en los que se ha consumido y agotado ese debate tradicional? En el siguiente epígrafe se aborda una reconceptualización en torno al rendimiento escolar desde los planteamientos de la concepción Histórico-Cultural del desarrollo de L. S. Vigotsky y seguidores.

¹ Este servicio establecido en el Sistema de Educación Escolar en México, se centra en atender problemáticas relacionadas con cuestiones de aprendizaje.

La concepción Histórico-Cultural del desarrollo y el rendimiento escolar

Desde esta concepción el ser humano nace en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger, 2003), es decir, en donde ya existen determinadas creencias, valores, una lengua, objetos de uso, costumbres, prácticas e interacciones sociales, o sea, una cultura; el niño requiere apropiarse de ella, insertándose activamente en ese medio y, de esa manera, convertirse en integrante pleno del mismo. Esa involucración activa ocurre en “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999; Hojholt, 1997) como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general. De esta manera, el desarrollo del ser humano no está determinado linealmente ni por la herencia biológica ni por el medio social, por lo tanto no es un resultado fijo de algo; se trata más bien de un proceso dinámico que sucede a partir de la apropiación por cada individuo de ese mundo cultural en el que nace, para lo cual, necesariamente, se requiere nacer con el organismo biológico del ser humano y de la relación social con los demás que le rodean; es pues un proceso activo porque implica la participación del propio individuo en su desarrollo y social porque sólo puede suceder en la relación con los demás. Ese proceso de desarrollo del individuo es único e irrepitible, es decir, cada uno hace suyo ese mundo cultural en el que nace de manera personal y única, cada uno se va formando ideales, propósitos, maneras de ser, de sentir, de pensar y de actuar, autovaloraciones, sentimientos y emociones en relación con su mundo social y consigo mismo que son muy propias e irrepitibles.

El carácter social, único e irrepitible de los procesos psicológicos que se concibe desde esta perspectiva, queda expresado a través del concepto de zona de desarrollo próximo como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979:133). Este planteamiento general, de gran potencialidad y aún no explotado en toda su extensión, resulta bastante promisorio al conocimiento y a la práctica no sólo de las ciencias psicológicas, sino de otros ámbitos del conocimiento y desempeño humanos que a

Vigotsky mismo no le dio tiempo de considerar por lo prematuro de su muerte (Labarrere, 1998; Corral, 1999, 2001). Su implicación en la educación significa que la enseñanza, para ser desarrolladora, debe adelantarse al desarrollo, pero no espontánea o mecánicamente, sino fundada en esas potencialidades del sujeto, así como en los “períodos sensitivos” o momentos en que ocurre una mayor sensibilidad al aprendizaje de cada contenido de instrucción.

En suma, el desarrollo psíquico desde esta concepción, transcurre de manera compleja y contradictoria; al inicio sólo como procesos psicológicos elementales y fragmentados, pero después, con el desarrollo de la autoconciencia, de la autovaloración, de los ideales y propósitos, sucede como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como personalidad. Asimismo, el que durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, significa que su desarrollo psicológico, desde esta visión, ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble (González, 2009).

Específicamente en torno al rendimiento escolar desde esta concepción Histórico-cultural del desarrollo, se puede decir que en el ámbito escolar existen significaciones, normas, contenidos expresos de enseñanza-aprendizaje, tipos de prácticas, relaciones entre los participantes y valoraciones del comportamiento, es decir, una cultura escolar que es parte de la cultura social más general, que orienta el desempeño de los alumnos, pero que no se impone de manera lineal, sino que cada uno la hace suya de manera individual, para cada quien adquieren un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales (Dreier, 1999). Es en este sentido que al rendimiento escolar se le concibe, desde esta visión, como un proceso que forma parte del desarrollo personal del alumno y, por lo tanto, no como determinación mecánica y lineal de factores externos como el programa, o la comparación con el desempeño de los otros, aunque esto esté inmerso como parte del proceso del desarrollo.

En suma, la repetición eficiente de los contenidos académicos, la obtención de altas notas o calificaciones, un historial escolar en esa dirección de “excelencia” de un profesional, que se concibe como “éxito escolar” desde la concepción tradicional (aunque la repetición de esa información sea memorística y sin sentido para el alumno y

aunque el supuesto profesional no se realice en la profesión en la que se tituló) resulta cuestionable desde la perspectiva Histórico-cultural del desarrollo del alumno como persona. De manera similar, el alumno de bajo rendimiento o desertor de la escuela que se considera “fracasado escolar” en el sentido tradicional, sin importar si el motivo se encuentra en el “malestar” personal por la carencia de sentido en los contenidos y prácticas escolares, por su comparación discriminante con sus compañeros o por la exigencia uniformante de su desempeño al de los demás con quienes se asume diferente, también es cuestionable y no se comparte desde la perspectiva de Vigotsky del desarrollo personal del alumno.

Incluso, para terminar este punto y retomando el concepto de “zona de desarrollo próximo”, cabe plantear que, estrictamente, no se puede hablar de alto y bajo rendimiento escolar del alumno en el sentido tradicional, pues su desarrollo como proceso personalizado sólo puede valorarse en el contraste del propio proceso de desarrollo del sujeto en el tiempo, algo así como qué tanto lo que ayer fue zona de desarrollo próximo es ahora desarrollo actual.

En general, las implicaciones indicativas en la educación desde esta concepción del desarrollo y del rendimiento escolar son: a) la formulación y aplicación de un plan de estudios flexible y abierto a las motivaciones e intereses del alumno, a los ritmos y niveles de implicación personales, que requiere fundarse en el proceso de formación de habilidades y estrategias de conocimiento en vez de la transmisión-repetición de contenidos ; b) estar inmerso permanentemente en sistemas de actividad y de comunicación, que significa considerar el desarrollo psicológico como unidad afectivo-cognitiva indisoluble, pues las operaciones intelectuales se basan en la actividad pero su sentido psicológico y su valor emocional están necesariamente vinculados a la comunicación con los otros, como la base de sus principales emociones (González, 1997); c) trascendiendo la forma de aprendizaje individualista y repetitivo, se plantea la opción por un aprendizaje en la acción conjunta, en la interacción, tanto entre estudiantes como entre profesor-estudiante; se trata del aprendizaje en actitud de colaboración y de diálogo del individuo con los otros que, como ya se ha señalado, de

alguna manera son más capaces o expertos²; en consecuencia, es posible postular que mientras más vínculos de colaboración se establezcan en la práctica educativa mayor será el aprendizaje y la potenciación del desarrollo de un individuo; d) una evaluación basada en el proceso de implicación personal y de relación entre potencialidades y dominios personales de tales estrategias y habilidades en determinada área del conocimiento, es decir, la confrontación con el propio curso de desarrollo del sujeto en vez de su comparación con el desempeño de otros o con la fiel repetición de lo estandarizado en el programa.

Conclusiones

- 1.- El aprovechamiento escolar es un proceso dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones y formaciones psicológicas del alumno, en el que éste se va formando autovaloraciones, expectativas, ideales e implicaciones prácticas como sujeto concreto y singular en relación con el estudio y la escuela.
- 2.- Los seres humanos desarrollan distintas maneras de aprender, lo que sugiere no absolutizar un tipo de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural.
- 3.- Nadie puede aprender todo lo que hay para aprender; por tanto, en vez de una enseñanza de transmisión de información se requiere la formación de habilidades para usar y producir procedimientos de acción y para la búsqueda de información y creación de conocimientos.
- 4.- En tanto que el proceso enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta las diferencias individuales y los desarrollos personales, que exige una relación profesor-alumno orientada a la atención personalizada, entonces el diseño y la implementación del programa escolar requiere mayor apertura, superando la estandarización y uniformidad, en aras de los intereses, motivaciones, capacidades y ritmos personales de los alumnos.

² Si se asume que cada alumno (como cada persona en general), es único e irreplicable en el mundo y que, por tanto que cada quien es diferente a los demás, significa que en algo cada uno es más experto que el otro y, en consecuencia, que cada cual puede enseñarle al otro y aprender también de éste. La aceptación y asunción de este principio, representa el fundamento mismo de la colaboración.

5.- En vez del énfasis en el resultado y en la repetición memorística de información, el criterio de la evaluación del rendimiento escolar requiere centrarse en el proceso de construcción implicada del conocimiento por parte del alumno, en relación con sus intereses, motivaciones, ritmos y capacidades personales en cada momento de su desarrollo y en cada esfera del conocimiento.

Bibliografía

- Corral, R. R. (1999). Las lecturas de la zona de desarrollo próximo. *Revista cubana de psicología*. Vol. 16, No. 3, p 200-204, Universidad de la Habana.
- Corral, R. R. (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, Vol. 18, No. 1, p 72-76, Universidad de la Habana.
- Dreier, O. (1999) Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, Vol. 3, No. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós, Barcelona.
- González, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones en Educación*, Costa Rica, <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Hojholt, Ch. (1997). Child development in trajectories of social practice. Trabajo presentado en la *Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica*, Berlín.
- Labarrere, S. A. (1998). *Vigotsky y la educación*. Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A.C., Puebla, México.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, Participación periférica legítima*. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Madrid.
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Grijalbo, Barcelona.



Recebido em 20/2/2019. Aceito 20/5/2019.

Sobre o autor e contato:

Adrián Cueva Jiménez: Profesor-investigador en Psicología, Universidad Nacional

Autónoma de México, Campus Iztacala.

E-mail: cuevasjim@gmail.com