

## CONSIDERACIONES EN TORNO AL FRACASO ESCOLAR Y LA EVALUACIÓN

Adrián Cuevas Jiménez

Doctor en Psicología. Profesor-investigador de la FES Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México.

cuevasjim@gmail.com

Recibido 29 de Octubre de 2012  
Aceptado: 15 de Noviembre de 2012

### Resumen

El objetivo de este trabajo es abordar dos cuestiones consideradas primordiales en la educación escolar, el “fracaso escolar” en su relación con la evaluación del desempeño. Primero se señalan los fundamentos de su concepción; después se realiza su análisis y se hacen algunas consideraciones desde las implicaciones en la educación escolar de la concepción histórico-cultural del desarrollo de L. S. Vygotski; particularmente desde el planteamiento de que el aprovechamiento escolar del alumno es un proceso inseparable de su desarrollo como persona.

**Palabras clave:** Persona, histórico-cultural, evaluación, fracaso escolar.

### Abstract

The objective of this work is to approach two primordial questions in the school education, the school failure and the school achievement's evaluation. First the criterions are pointed out that are in the base of their conception; later is carried out their analysis and some considerations are made from the implications in

the school education of the developmen's historical-cultural conception of L. S. Vygotski; particularly from the position that the student's school achievement is an inseparable process of its development as person.

**Key words:** Person, historical-cultural, evaluation, school failure.

Es claro que, si el objetivo central de la institución escolar es el logro, por parte del alumno, de los contenidos, objetivos y prácticas establecidos en el plan de estudios, no alcanzar esa meta primordial de la escuela o hacerlo deficientemente, ha constituido una preocupación y se ha considerado como un problema grave a resolver, tradicionalmente denominado "fracaso escolar", en el cual se incluyen: a) el bajo aprovechamiento escolar, b) la reprobación de grados y, c) la deserción escolar.

Se han realizado múltiples investigaciones y acumulado inmensos volúmenes de literatura impresa y en los medios electrónicos con el propósito de encontrar explicaciones, de generar ideas y/o de formular alternativas de afrontamiento al "fracaso escolar". Sin embargo, a pesar de todo ese cúmulo de esfuerzos, recursos e impulsos por explicarlo y solucionarlo, lejos de haberlo logrado, ni aún disminuido, el "problema del fracaso escolar" permanece ahí, insensible a todo.

¿A qué se debe que hasta nuestros días todos esos esfuerzos sean aún intentos improductivos y que los recursos invertidos no hayan redituado en los frutos esperados?; los criterios a partir de los cuales se ha concebido el "problema del fracaso escolar" ¿no son contrastantes con la solución que se busca?; ¿existe una perspectiva diferente a esta visión tradicional de plantear el aprovechamiento en la escuela, que permita superar esas limitantes o, incluso, desde donde el hasta ahora llamado "fracaso escolar" resulte un falso problema o un problema formulado inapropiadamente? Este trabajo pretende aportar algunos elementos a la discusión en el sentido que orientan estas interrogantes; para este cometido primero se hacen explícitos los principales criterios en los que se funda la concepción

tradicional del fracaso escolar y desde los cuales se le visualiza como un problema; después se señalan otros elementos, derivados de la concepción histórico-cultural de Vygotski sobre el desarrollo, que orientan a una manera diferente de abordar el desarrollo del alumno como sujeto escolar y, en consecuencia, de lo que hasta ahora se concibe como el “problema del fracaso escolar”; el trabajo finaliza con algunas consideraciones desde la perspectiva histórico-cultural.

1.- Criterios que han fundamentado la visión y evaluación del “fracaso escolar”.

De manera general el “fracaso escolar” ha sido concebido, explícita o implícitamente, en el discurso o en la práctica escolar, como el incumplimiento, o cumplimiento deficiente, por parte del alumno, de los objetivos, contenidos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto social y sistematizados en programas de estudios para su observancia en el ámbito de la escuela.

Los principales criterios y elementos que han estado inmersos en esta concepción de “fracaso escolar” son los siguientes:

En primer lugar se encuentra el programa de estudios, casi siempre único para todo un país, sin importar las diferencias socio-culturales y regionales que en el mismo pueda haber. Dicho programa constituye un criterio externo al alumno, que ha sido formulado por los responsables, en cada momento y lugar, de la planificación y programación escolar, y ha sido aplicado uniformemente a grupos numerosos de alumnos, a un mismo ritmo y tiempo. Esta situación homogeneizante o de “escuela uniforme” (Gardner, 1999), es la base para la comparación de los alumnos y para sus clasificaciones, dentro de las que resaltan particularmente los extremos de alto y bajo rendimiento escolar. Desde la abstracción de esa uniformidad imperante en la escuela esos extremos se significan y/o asumen como

contrapuestos entre sí, sin importar, y muchas veces sin darse cuenta, 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 en la medida en que el alumno se acerca al cumplimiento de las metas y prácticas establecidas en dicho programa no es objeto de preocupación, pues eso constituye el “éxito” en la escuela. En cambio, cuando el alumno se aleja de ese cumplimiento se genera la preocupación, a tal grado que se asume como un problema necesario de resolver; los mismos términos de referencia a ese fenómeno son sugerentes de ese sentido, como lo es la expresión “fracaso escolar”. Es característica también de ese programa escolar único la absolutización de 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.

En segundo lugar, el juez que valora si el alumno se acerca o se aleja en el cumplimiento del programa, es también un agente externo, el profesor, el evaluador o investigador, a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; este agente externo valora y evalúa los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y a través de la aplicación de formas de evaluación, regularmente a partir de pruebas escritas, aplicadas por igual a todos los alumnos del grupo, que dan cuenta de lo que del programa cada uno aprendió o no aprendió.

En tercer lugar, la valoración del grado de cumplimiento del programa, por parte del alumno, es decir la evaluación de su desempeño escolar, se objetiva concretamente en una calificación o nota, que constituye un elemento central para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación (Perre-

noud, 1990), ya que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno. La evaluación de los conocimientos y comportamientos por parte del profesor, que se concreta en la calificación o nota, se encuentra atravesada por vínculos afectivos con los evaluados (Cuevas, 2002); incluso muchos trabajos dan cuenta, en muchos casos, de la importancia en la evaluación de las simpatías y apariencias físicas de los alumnos para el profesor (Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Holland y Einhart, 1990), así como el papel de las expectativas y prejuicios del profesor hacia los alumnos (Lucart, 1990).

Finalmente, al diseño de un programa único de estudios y a su aplicación de manera uniforme a todos los alumnos, le es inherente el desconocimiento y subvaloración de las diferencias individuales en el desarrollo académico de los escolares. A esto se suma el hecho, también generalizado, de una estructuración y práctica del plan de estudios fundada 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.

Resulta bastante evidente que desde estos criterios en que se ha concebido y abordado, de manera generalizada, el llamado “fracaso escolar”, no es posible considerar y, en consecuencia, ha sido ignorado como aspecto central, la perspectiva particular y concreta del alumno como persona única e irrepetible; principalmente la formulación de un plan único de estudios y su aplicación uniforme a todos los alumnos es excluyente de la consideración de sus diferencias individuales y de su desarrollo personal. A la luz de esos criterios parece lógico el planteamiento del “fracaso escolar” como un problema, aunque parece inviable también una solución a partir de esa misma lógica; sin embargo, desde la revaloración del papel del alumno como persona individual y única, el “fracaso escolar” en

su concepción tradicional ¿continuaría concibiéndose como un problema? El siguiente punto nos ayuda a formular una respuesta.

## 2.- Implicaciones de la concepción histórico-cultural de Vygotski para la concepción del aprovechamiento del alumno como sujeto escolar.

Desde esta postura las cuestiones psíquicas, propias de la constitución del ser humano, se originan en la interacción social, se forman en el proceso de desarrollo de la humanidad y se encuentran materializadas en los productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras de relacionarse los hombres para ejecutar dichas operaciones en determinado contexto social, de manera que, para su formación como ser humano, el individuo requiere apropiarse activamente, internalizar esa experiencia histórico-social durante la ontogenia, proceso a través del cual se forman en él dichos procesos. Estas ideas condujeron a Vygotski a la formulación de la “ley genética fundamental del desarrollo”, diciendo: “cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece 2 veces, en 2 planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como una categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica” (Vygotski, 1987, p. 161). Se trata del paso de lo externo a lo interno, pero no de manera mecánica, sino como una reconstrucción interna, de manera activa y dinámica por el sujeto.

La apropiación de esa experiencia implica una implicación activa, exige del individuo una actividad que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los que le rodean, es decir, se lleva a cabo en un proceso comunicativo, que constituye la fuente de las principales emociones y de reflexión y elaboración personal; durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de que su desarrollo psicológico

gico, desde esta visión, ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble; en definitiva, su formación como persona ocurre como una integración indisoluble entre pensar, sentir y actuar (Pérez, 2012).

El ser humano nace en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger, 1995) de significaciones, valores, objetos, prácticas e interacciones sociales, en el que se inserta activamente y se convierte en parte 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, el cual no ejerce una determinación lineal sobre el individuo, sino que sólo representa el entramado de posibilidades y restricciones que encausan su desarrollo y le disponen para una implicación activa, lo que lo convierte en un sujeto relativamente autónomo. El desarrollo psíquico transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, 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, como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como personalidad; en este nivel del desarrollo las influencias externas no ocurren de manera directa y lineal, sino que son mediadas por esas formaciones internas ya logradas con anterioridad en el sujeto.

El carácter social 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” (Vygotski, 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 Vygotski mismo no le dio tiempo de considerar (Labarrere, 1998; Morenza, 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 “periodos sensitivos” o momentos en que ocurre una mayor sensibilidad al aprendizaje de cada contenido de instrucción.

En la expresión de estos principios generales de la concepción histórico-cultural a la realidad de la escuela, se puede plantear que en el ámbito escolar existen significaciones, contenidos, tipos de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas en un plan de estudios y otras de manera implícita e informal en la práctica escolar, que orientan el desempeño de los alumnos; sin embargo, ese quehacer escolar no es indiferente a la formación de los sujetos escolares, esas significaciones y prácticas escolares no se imponen y asumen de manera automática y unilateral, sino que cada uno las hace suyas de manera individual, para cada quien adquieren un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales (Dreier, 1999; Hojholt, 1997; Baerveldt, 1999), se forma y se comparte un “habitus” (Bourdieu, 1991); así, con su implicación activa y dinámica cada alumno participa en la formación de los demás y de sí mismo. Es en este sentido que al aprovechamiento del alumno en la escuela se le concibe, desde esta visión, como parte inseparable de su desarrollo personal.

En consecuencia con estos planteamientos, que resaltan la importancia del papel del alumno como persona única, que hace suya la experiencia escolar de manera irreplicable y muy personal, resultan cuestionables los criterios puramente externos en los que se ha fundamenta la visión generalizada del aprovechamiento escolar, que ignoran o excluyen las diferencias y desarrollos perso-

nales y, por lo tanto, carece de sentido la concepción tradicional de “fracaso escolar”, así como su representación como problema. Por eso la repetición eficiente de los contenidos académicos o la obtención de altas notas en el historial escolar de un profesional, se conciben como “éxito escolar” desde la concepción tradicional del desempeño escolar, 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, lo cual resulta cuestionable desde la perspectiva del desarrollo del alumno como persona. De manera similar, el alumno que abandona la escuela es un “fracasado escolar” en el sentido tradicional, sin importar si el motivo de su deserción ha sido el “malestar” personal por la carencia de sentido en los contenidos y prácticas escolares, por su comparación discriminante con sus compañeros, por la exigencia uniforme de su desempeño al de los demás con quienes se asume diferente, etc., lo cual también es cuestionable desde la perspectiva personal del alumno.

### Consideraciones finales

Desde la perspectiva histórico-cultural que se ha reseñado, se hacen explícitas las siguientes consideraciones en torno a la temática de este trabajo.

El aprovechamiento en la escuela ocurre como un proceso vivencial y dinámico de interrelación entre prácticas, interacciones sociales 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 (Cuevas, 2002).

El aprendizaje tiene un carácter situado (Vygotski, 1979, 1987; Lave y Wenger, 1995), es decir, lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente y actúa) inmerso en un contexto sociocultural de-

terminado en el que participa activamente para hacer suyos los productos culturales ahí generados y en ese proceso se va formando una visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones.

Existen distintas maneras de aprender y los seres humanos desarrollan distintos tipos de intereses y de habilidades (Gardner, 1999; Fariñas, 1995; Latapí, 2001). Esto implica no absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos contenidos del conocimiento y no única o prioritariamente los lingüísticos y lógico-matemáticos.

En la actualidad nadie puede aprender todo lo que hay para aprender (Gardner, 1999); esto indica que es inviable una enseñanza basada en la transmisión de información y de contenidos establecidos en programas escolares globales y cada vez más sobrecargados, así como un aprendizaje para su reproducción por el alumno. Se trata, más bien, de desarrollar habilidades para usar y crear procedimientos útiles para la realización de una tarea y para la búsqueda de información y creación de conocimientos; de formar la capacidad para tomar decisiones conscientes y así poder regular las condiciones que definen una tarea y para aprender a aprender (Fariñas, 1995; Rico, 1998).

Asimismo, en torno a la evaluación, en vez de tomar como criterio único y fundamental el logro de las metas preestablecidas en un programa unitario, y su expresión en una calificación que jerarquiza, compara y discrimina los desempeños, debiera centrarse, principalmente, en el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo en función de las áreas de conocimiento de su interés, es decir, y parodiando a Vygotski, algo así como qué tanto lo que ayer fue una potencialidad ahora es una destreza, valoración que sería tanto del profesor como del mismo alumno. No cabría aquí la comparación entre alumnos ni sus clasificaciones, y no se podría hablar, en sentido estricto, de alto y bajo rendimiento escolar.

## Bibliografía

- Baerveldt, C. (1999). "La psicología cultural como el estudio del significado. Algunas consideraciones epistemológicas". *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, núm. 1. pp. 3-14. México: Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Corral, R. R. (1999). "Las lecturas de la zona de desarrollo próximo". *Revista cubana de psicología*, vol. 16, núm. 3, pp. 200-204, Universidad de la Habana.
- (2001). "El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación". *Revista cubana de psicología*, vol. 18, núm. 1, pp. 72-76, Universidad de la Habana.
- Cuevas, A. (2002). *Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano*. Tesis de Doctorado. La Habana: Universidad de la Habana.
- Dreier, O. (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social". *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, núm. 1, México: Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala.
- Fariñas, L. G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Editorial Academia.
- (2005). *Psicología, educación y sociedad*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Gardner, H. (1999). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- 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.
- Holland, D. & Eisenhart, M. (1990). *Educated in romance: Women achievement and college culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Labarrere, S. A. (1998). *Vygotski y la educación*. Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A. C., Puebla, México.

- Latapí, P. (2001) "Ser maestro en tiempos de guerra". *Revista Proceso*, núm. 1303, pp. 26-27. México.
- Lave, J. & Wenger, E. (1995). *Situated Learning*. Cambridge University Press.
- Lucart, L. (1990). *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona: Gedisa.
- Morenza, P. L. (1998) "Escuela histórico-cultural". *Educación*, núm. 93, pp. 2-11. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Una propuesta desde una perspectiva sociocultural. En: Pérez, G. & Yoseff, J. J. (coordinadores). *El desarrollo psicológico desde el enfoque socio-cultural*. pp. 4-25.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rico, M. P. (1998). *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ritts, V.; Patterson, M. & Trubs, M. (1992). "Expectations, impressions and judgements of physically attractive students: A Review". *Review of Educational Research*. 62 (4). London University Press.
- Secretaría de Educación Pública. (1999). *Perfil de la educación en México*. México: SEP.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Editorial Científico Técnica.