

ÉXITO ESCOLAR: PORQUÉ LOS ALUMNOS APROBAMOS AUNQUE NO APRENDAMOS

Leonardo García Lozano

Candidato a Doctor en Psicología. Profesor-investigador del ISIDM.
leogarcialozano@gmail.com

Recepción: 30 de Mayo 2012
Aceptación: 15 de Junio 2012

Resumen

El trabajo que presento tiene tres fuentes ligadas con mi desarrollo profesional: algunas historias escolares, la investigación realizada para la obtención de la maestría y la dirección de tesis de un par de alumnas de la licenciatura en psicología.

Presentar las tres experiencias tiene como fin la reflexión acerca de la construcción de conocimiento significativo. Esta construcción de conocimiento la entendemos, para el caso de los alumnos, como la consecución del éxito escolar. Sin embargo, las implicaciones de que los alumnos, adquieran, desarrollen y maduren estrategias para el éxito escolar están ligadas con la organización de la escuela y el sistema educativo.

Palabras clave: Éxito escolar, estrategias de aprendizaje, enfoque profundo, enfoque superficial, sobrevivencia escolar.

Abstract

The following paper has three sources related to my professional life development: a few school stories; a research performed to support my master degree's work and the supervision of a couple of students on their psychology degree work.

The goal of presenting these three experiences is to meditate about the meaningful knowledge construction. The knowledge building is understood, in the case of the students, as the successful school promotion. However, for the students, the implications of acquiring, developing and maturing strategies for the school success are tied to the school organization and the education system.

Keywords: School success, learning strategies, deep approach, superficial approach, school survival.

1. Investigar en la autobiografía

Mi vida académica presumible comenzó de manera tardía: en la licenciatura. No es falsa modestia, fue hasta ese nivel, motivado por diversas razones cuya exposición escapa al propósito de este artículo, en que tomé conciencia de para qué estudiar y lo que quería lograr con los estudios. ¿Qué pasó en los niveles previos respecto al aprendizaje académico? Nada o muy poco.

Fui, como muchos de mis compañeros, un perfecto mediocre académico. Mi primer recuerdo académico¹ está en un aula de segundo de primaria, el protagonista, o sea yo, está trepado en las mesas de trabajo jugando con alguien y, por lo tanto, desatendiendo la lección de la profesora; la “señorita” me llama la atención y pide que le repita lo que acababa de decir, para sorpresa de ambos lo hago sin mucha dificultad. Me dijo que me había salvado mi memoria pero que en el futuro no me subiera a las mesas. Aprendí el dicho y el sentido de “un ojo al gato y otro al garabato”.

En la secundaria mi gran éxito académico fue aprenderme de memoria la tabla de elementos químicos, así como a diferenciar (entonces, ahora ya lo olvidé) los óxidos, los anhídridos y los ácidos. La también llamada tabla de símbolos y valencias, tuvo un papel destacado en cuatro hechos de mi vida:

1. Un compañero de primero reprobó Química I y me pagó la cantidad de 50 pesos por hacerme pasar por él en el examen. Lo pasó con 10. Ese debió ser uno de mis primeros trabajos remunerados fuera de la casa.
2. Reprobé Biología II e intercambié con un compañero los exámenes; yo le hacía el de Química y él me hacía el de Biología. A él le fue mejor pasó con 8, yo con 6.
3. En tercero de prepa, un profesor que era verdaderamente malo, quiso hacer pasar un anhídrido por un óxido, un compañero y yo le hicimos notar este hecho. Él nos dijo que estábamos equivocados, ante nuestro aferramiento adolescente, nos dijo que si se lo demostrábamos con al menos dos libros, renunciaba. Renunció, pues llevamos más de dos libros y, lo mejor, no tuvimos clases de Química por casi medio semestre.
4. Los símbolos y valencias² me sirvieron como medio de acercamiento con mi amor imposible de la prepa, quien estaba a un pie de que le aplicaran el fatídico 108³, razón por la que le di clases de Química por las tardes y, en la última llamada presenté el examen por ella. La historia hubiera sido más simple si, desde el inicio ella acudía, como terminó haciéndolo, con el comité estudiantil, el cual le cobró una aportación económica “voluntaria”. Como se verá más adelante, aprender a quién acudir es fundamental en la vida estudiantil.

Durante la secundaria y la preparatoria pasaba con 6 u 8, dejaba una o dos asignaturas para extraordinario, incluso llegué a “deber”⁴ Español y Biología en la secundaria. Al contrario de ahora, que más o menos tengo éxito académico, entonces tenía buenas relaciones con el deporte; de hecho, junto a mis compañeros de prepa desarrollé un sistema de “contabilidad” el cual nos permitió, a más de cuatro, saber exactamente cuántas faltas llevábamos en cada

asignatura, con lo cual podíamos faltar a diario a una clase sin que eso nos afectara en la pérdida de derechos al final del semestre, esto es, si reprobábamos era por falta de suerte, no por inasistencias.

Habrán notado que usé la palabra suerte como factor de aprobación. Lo digo así porque en realidad en pocas asignaturas se nos evaluaba el conocimiento. Van dos casos de la prepa:

1. En Historia me negué a comprar boletos para la rifa de una enciclopedia.⁵ La opción era eso (cada boleto costaba 10 pesos y representaba 10 puntos) o un examen de una sola pregunta. El profesor me preguntó el nombre completo de Benito Juárez. Sabía el segundo nombre (Pablo) porque en la primaria recité un poema en la fiesta del 21 de marzo; la chiripa es la causante de que llevé de primer apellido García y que por lo tanto “supiera” la respuesta correcta.
2. En Biología el examen consistió en una sola pregunta, recuerdo que iba sobre algo del corazón. No sé qué puse, pero recuerdo que llené más de una hoja de respuesta sin tener idea de qué hablaba, sé que todos los que obramos así pasamos con 100.

Hay más anécdotas y cada que vuelvo a ellas siento algo de culpa, pero veo que muchos han hecho eso y lo siguen haciendo. De hecho, el saber que no era yo el único, el saber que mi escuela no era la única me hizo preguntarme, durante los estudios de la maestría por la existencia del fenómeno.

2. Evidencias del éxito escolar

Lo que hice “allá y entonces” deja de ser una anécdota aislada si vemos los indicadores macrosociales de la educación en nuestro país. La intuición de que algunos estudiantes, tal vez la mayoría, en algún momento de su trayectoria escolar echan mano de recursos

poco o nada académicos, me motivó a investigar la noción de éxito escolar; este concepto articula la noción más idealizada, en el sentido de deber ser, del aprendizaje constructivo y significativo (por ejemplo con Ausubel y Entwistle), así como la de sobrevivencia escolar (Quiroz, 1996).

Se puede dudar todo lo que se quiera de las pruebas de logro académico, pero muestran que el alumnado no aprende los contenidos académicos de los currícula, así lo indican las emblemáticas PISA y ENLACE; además están los indicadores de las distintas pruebas de ingreso a la Universidad de Guadalajara (UdeG), al respecto Ochoa (1999) señala que la mayoría de estudiantes que ingresa al Nivel Medio Superior (NMS) reprueba el apartado de razonamiento verbal en la prueba de ingreso al bachillerato; asimismo, indica que, durante la estancia en la preparatoria, los alumnos que sacaron bajo puntaje en el área de lenguaje no lo aumentan significativamente cuando presentan la prueba de ingreso a la licenciatura.

Sumado a lo anterior, cada vez con mayor insistencia es posible escuchar quejas, por parte de los docentes, administradores y padres de familia, en relación a que los alumnos no saben lo que se supone debían saber o se les dificulta adquirir nuevos aprendizajes. Los profesores argumentan que los alumnos no cuentan con hábitos de estudio, por lo tanto, no saben encontrar y discriminar la información importante y central en un texto, resumirla, sintetizarla, formular preguntas claves en torno a ella, organizarla; o que no saben tomar apuntes; que no se “preocupan” por aprender ya que no dedican tiempo extra para el estudio y/o el repaso de las clases. En fin, el alumnado no desarrolla las habilidades del pensamiento y el conocimiento que son requeridas para ser admitidos en los diversos niveles superiores.

Con todo y eso los alumnos “inexplicablemente” aprueban. Exigimos alumnos ideales, pero poco pensamos en lo que nosotros mismos hacemos para que esto suceda. Los profesores, pero

sobre todo, las circunstancias de cada escuela y cada docente, fomenta este círculo vicioso ya que:

Lo que se enseña en cada materia difícilmente es relacionado con las demás de manera horizontal (en el mismo ciclo) y transversal (con todos los ciclos). Las prácticas docentes siguen utilizando, indiscriminada y primordialmente, el dictado, la transcripción textual, el cuestionario, la memorización, los resúmenes de “cortar y pegar”, los exámenes de “punto y coma”, por citar algunos ejemplos.

Por lo anterior, los alumnos adquieren y maduran diversas estrategias que aseguran el éxito escolar, en el sentido de asegurar la aprobación del(los) curso(s), la promoción de grado y/o el ingreso al nivel inmediato superior. Estas estrategias no siempre suponen la apropiación de los conocimientos académicos, más no lo descartan. El éxito escolar deberá ser entendido como la mediación que los sujetos hacen entre: las estrategias para la apropiación de conocimientos académicos; los intereses propios; las exigencias del grupo de pares; las exigencias familiares y las de clase; así como las exigencias de la institución, encarnada por los maestros (García, 2005).

De lo anterior quiero destacar dos cuestiones relevantes para nuestro tema: por un lado, aceptamos que hay tres tipos de enfoques para aprender (Enwistle, 1991) y que los podemos combinar:

- a) *Profundo* el cual supone que los aprendices relacionan el nuevo conocimiento con el previo de manera significativa, este enfoque es la visión idealizada del aprendizaje constructivo.
- b) *Superficial* centrado en cumplir con los requisitos de la tarea, esto es, preocupándose por los requisitos y procedimientos formales de la evaluación (examen, presentación, entrega, etcétera) y no por el contenido en sí mismo.
- c) *Estratégico*, en el cual los estudiantes tienen conciencia de los requisitos y procedimientos de evaluación, pero considera que éstas son oportunidades de obtener buenas notas o causar buena impresión.

En segundo lugar, en consonancia tanto con el enfoque de aprendizaje superficial como con el estratégico, el éxito escolar supone que los aprendices desarrollemos estrategias no necesariamente conscientes, esas que Quiroz (1996) nombra como sobrevivencia escolar, la cual implica que los estudiantes:

- a) Respondan a la lógica de la actividad, esto es seguirle la lógica y el ritmo a las exposiciones del profesorado, lo cual sugiere: decir lo que el docente desea que se responda, simular que se ha entendido, repetir la información que brinda el profesor.
- b) Descubran las exigencias del profesor, explicado por el hecho de que al enfrentarse a un número de profesores que tienen diversos criterios de evaluación, los alumnos se centran más en los aspectos formales de presentación de trabajos, en lugar de preferir la apropiación de conocimientos académicos. Importa más cumplir a tiempo que hacerlo bien, de la misma manera que se prefiere hacerlo “como el maestro dice” a veces llenando páginas sin contenido.⁶
- c) Enfatizar la evaluación formal, aunado al fenómeno anterior, los alumnos pronto comprenden que, ante la multiplicidad de aspectos a evaluar (exámenes, tareas, participación, exposición, investigación, resolución de ejercicios, trabajos finales, entre un largo etcétera), lo que más importa es reunir el mayor número posible de notas (traducidas después a puntajes o porcentajes) que aseguren la calificación aprobatoria.

Las estrategias según Berger y Luckmann (1993), se conforman mediante la habituación, fenómeno que conlleva tres ventajas psicológicas: a) restringir las opciones de actuación posibles, b) liberar energía para poder ser destinada a otras actividades de la tarea y significativas para los sujetos y c) anticipar acciones lo cual permite planear las alternativas propias ante las reacciones posibles de los demás.

El *éxito escolar* es, en síntesis, la combinación de estrategias para la apropiación de conocimientos como para sobrevivir en la escuela. Dicho de otra manera, la finalidad es pasar de grado o asignatura aunque a veces se aprenda (en el sentido ideal). Estas estrategias se forman en la vida cotidiana (Heller, 1998) o, dicho en términos constructivistas, en la actividad social (Lave, 2001); de ahí que asumamos el aprendizaje como resultado de la actividad realizada y ajustada al contexto.

De lo anterior se sigue que, el carácter significativo del aprendizaje no lo entendamos, necesariamente (aunque no lo neguemos), como resultado del enfoque de aprendizaje profundo, sino que aprender de manera significativa implica, necesariamente, entender la lógica de la actividad, cuya finalidad es detentada por el profesor. Resulta entonces que a veces es más adecuado, como lo demostraremos en el penúltimo apartado, preferir sobrevivir antes que aprender de manera profunda, ya que muchas veces lo que se evalúa o el cómo se hace, son cuestiones ajenas a los contenidos y procesos curriculares.

2.1. En qué consiste el éxito escolar y quién influye en su formación

Para conocer cómo los estudiantes tienen éxito en la escuela, indagamos en torno a las acciones que hacen para lograrlo y a los agentes que les informan, en el sentido de enseñarles, sobre estas acciones.

Éstas son de las acciones relacionadas con la adquisición de conocimientos académicos (García, 2005, pp. 48-55):

- El 60.7% de los sujetos afirmó haber consultado materiales de la biblioteca para acreditar alguna asignatura.
- Un 88.2% consultó dudas con compañeros de clase.
- El 70.6% de los sujetos dijo que consultó sus dudas con los profesores de la asignatura.

- Los alumnos que buscaron a otros profesores distintos a quienes les impartieron una asignatura, para aclarar sus dudas alcanzan sólo el 47.6%.
- Un 62.3% de la población consultó a otras personas que sabían de la asignatura.
- El 70.9% de alumno dijo repasar su notas en casa para aprobar una asignatura.
- Estudiar con sus compañeros es un acto que el 53.7% del alumnado dijo realizar.
- La revisión de libros en sus respectivas casas dijo realizarlo el 71.2% de la población estudiantil.
- Hacer las tareas en casa fue común para el 86.3% de los estudiantes.

Las siguientes acciones, son de enfoque de aprendizaje superficial, por lo tanto están a medio camino entre las de adquisición de conocimientos y sobrevivencia escolar, ya que, por ejemplo, que se hagan tareas durante clase, no descarta que el contenido de la tarea que se realiza, no resulte significativo (García, 2005, pp. 55-58):

- La población que dijo hacer las tareas durante las clases alcanzó el 75%.
- Copiar la tarea fue un común para el 74% de la población.
- El 57.2% de la población dijo que hizo acordeones, de los cuales, como se verá más adelante no todos lo usaron.

El siguiente listado muestra algunas de las acciones de sobrevivencia escolar referidas por los alumnos (García, 2005, pp. 56-59).

- El 5% de la población aceptó haberle pedido a un compañero que le hiciera las tareas.
- Un 3.2% pagó dinero para que le hiciera la tarea.

- El 68% de quienes hicieron un acordeón lo usaron en los exámenes, pero además 2.5% de los estudiantes lo usó sin haberlo hecho.
- Quienes aceptaron haber copiado en los exámenes fueron 37.5%.

Cuando presentamos a las autoridades de la escuela, en la que se realizó el estudio, el cuestionario de la encuesta, nos pidieron omitir todas las preguntas relativas a la compra-venta de notas; por lo tanto maquilamos la pregunta cuestionando acerca de otras acciones implementadas para pasar de asignatura o grado, en el entendido de que si el fenómeno existía, aparecería de todas maneras.

El resultado fue que el 36% de la población dijo haber realizado acciones, las cuales las categorizamos por su significatividad, como (García, 2005, pp. 72-75): trabajos extraclase (35%)⁷, soborno (32%), labor de convencimiento al profesorado (20%), regalar material a la escuela (10%), u otras acciones –por ejemplo, ir a un viaje cuyo valor era de 1000 pesos, hacer trabajos para otros compañeros– (3%).

Quiero destacar un aspecto crucial de los resultados. Según los alumnos entrevistados cuando han tenido que sobornar, son los maestros quienes tiran el anzuelo, desde pedir donaciones para la biblioteca, hasta accesorios para el auto o zapatos de futbol. Otros señalan que conocían, previa información de sus compañeros de grados superiores, que bastaba con “sacarle plática” al *profe* para que éste, al final del periodo de evaluación, los ayudara aunque no hubieran hecho nada en todo el periodo; inclusive hay quienes señalaron que no hicieron nada en especial, que fue el mismo docente quien les dijo que les ayudaría.

Por otro lado, acerca de quiénes dan más consejos de cómo lograr el éxito escolar conviene destacar que los padres de familia tienen un gran peso (García, 2005, pp. 72 y 74): el 70% (de los estudiantes) recibe consejos de ellos acerca de cómo estudiar, pero

además el 60% los recibe sobre cómo pasar y aunque el papel de los amigos no es menor, los anteriores datos son consistentes con lo señalado por Quiroz (1996) en torno a que la sobrevivencia, en nuestro caso el éxito, es el resultado del ajuste de las acciones respecto a las expectativas del entorno; de ahí que podamos sugerir que la familia no sólo ofrece la expectativa (el deber ser) sino que señala caminos posibles para alcanzarlo, aunque estos, conviene recalcarlo, no sean necesariamente académicos.

Los alumnos señalan como obstáculos para el desempeño escolar (García, 2000, pp. 90-92): la cantidad de asignaturas y deberes extraclase; la cantidad de profesores y, por ende, la diversidad en sistemas de enseñanza y calificación dentro de un mismo ciclo escolar. Con el cambio de nivel educativo, en este caso de secundaria a bachillerato, cambia la percepción sobre la importancia de la disciplina y control escolar, en el sentido de que el alumnado acepta la necesidad de ayudas en esta área. Lo anterior hace que los alumnos requieran aprender a responder a distintos tipos de exigencias y cambios, con lo cual se incrementa la combinación de acciones para lograr el éxito escolar.

Resulta relevante que el repertorio de acciones para la sobrevivencia escolar sea menor que para la apropiación de conocimiento; dicho de otra manera, los alumnos entrevistados, conocen más acciones para aprender de manera profunda, pero los recursos para sobrevivir, aunque sean menos, se usan en con la misma frecuencia (García, 2005, p. 88).

3. Una aplicación problemática del éxito escolar

Aunque nunca tuve como la intención de realizar una investigación sobre el éxito escolar que luego tuviera fines aplicativos, mi trayectoria profesional como asesor psicológico decretó otra cosa. Sucedió por dos vías.

3.1. Cómo sacar 10 sin morir en el intento

Un día acudió a mi consulta una mamá y un papá preocupados por el desempeño académico de su hijo. Me explicaron que durante toda la primaria nunca había sacado una nota menor de 8; de hecho lo consideraban inteligente y bueno para las Matemáticas, sin embargo en los dos primeros bimestres de la secundaria había bajado su promedio y, lo que era peor, reprobaba *mate* y que cuando preguntaron al *profe* sobre las razones, éste les indicó que no se acordaba del muchacho, lo cual era indicativo, según el maestro, de la poca participación y aprendizaje del chico. El chico contó que “sentía” sí entender la asignatura, que hacía la tarea, pero que no sabía por qué reprobaba la asignatura. Los papás y el niño creían que algo había pasado en la mente de éste durante las vacaciones entre sexto y los dos primeros bimestres de secundaria y querían que les ayudara a diagnosticarlo.

Mi hipótesis era otra, así que les solicité permiso para realizar “un experimento” en tres fases. La primera de ellas se realizó en el espacio entre sesión y sesión, el muchacho registró todas las actividades que realizaba el *profe de mate*. Me llevó un trabajo etnográfico digno de maestría, donde señalaba, por ejemplo, que cuando la clase era después del receso el profesor llegaba de mal humor y, lo mejor para nuestro experimento, que siempre, al inicio de la clase, pedía una pluma para tomar la asistencia y las notas buenas por participación.

La segunda fase del plan fue diseñar una estrategia para “hacer notar” al alumno a partir de lo que hacía el *profe*. ¿Por qué hacerlo notar? Recordemos que según las fuentes, el maestro no se acordaba del chico. De todas las cosas posibles para visibilizarlo, concordamos en dos, según las posibilidades del muchacho: 1) al inicio de cada clase, cuando el docente pidiera una pluma, el niño se encargaría de entregarle una “bic” transparente, al repuesto de la tinta

iría pegado el nombre del dueño, o sea del hasta ahora reprobado; 2) cada clase se aseguraría de participar al menos una vez, la manera más sencilla y escogida fue realización de preguntas, con independencia de que tuviera dudas, por lo tanto, aunque supiera la respuesta tenía que asegurarse de preguntar, por ejemplo “¿quiere decir que el procedimiento o resultado es tal?”.

La tercera etapa era practicar y esperar los resultados del tercer bimestre. Aprobó con 10 y, en la entrevista final, dijo que “sentía” que seguía aprendiendo lo mismo que antes.

3.2. Disminuir la reprobación en una escuela secundaria

A Nelly y Magda les pidieron hacer una intervención psicopedagógica en una escuela secundaria con el fin de disminuir la reprobación, entonces yo fungía como su asesor de prácticas profesionales y luego me convertí en su director de tesis.

La mejora de los índices de aprobación no se podía constreñir a la enseñanza o adiestramiento en estrategias de aprendizaje de estilo profundo, ya que contábamos con evidencias de que en esa, como en otras muchas escuelas secundarias, no sólo se valoraba el conocimiento académico. Por lo tanto, los referentes para la intervención serían los desarrollados hasta ahora; partíamos del hecho de que muchos alumnos reprueban porque no han logrado “descifrar” la cultura y práctica escolar de sus profesores.

Cuando el proyecto fue presentado tanto a la dirección de la escuela, como a un grupo de investigadores de la Secretaría de Educación Jalisco, las opiniones que vertieron fueron, por un lado alentadoras pues descubrieron en nuestra tarea una vertiente no discutida en suficiencia en los ámbitos académicos; por otro lado nos llamaron al cuidado ético y prudente del manejo del grupo, pues de inmediato surgió la duda sobre qué sucederá cuando los alumnos descubran, de forma intencionada, que los maestros se

contentan con otras cosas que no necesariamente son aprendizaje (en el sentido romántico del término).

Este cuidado ético tenía también su contraparte en los alumnos: ¿hasta qué punto es legítimo que un profesor repruebe a un alumno cuando no está seguro de que el proceso de aprendizaje-evaluación se está llevando de manera adecuada?, ¿hasta qué punto es legítimo que los docentes aprobemos o reprobemos alumnos por razones “no-académicas”, como es el caso relatado en el anterior subapartado?

El taller tuvo, como finalidad enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos; dichas estrategias serían tanto para el aprendizaje profundo y el de sobrevivencia (conjunción del enfoque superficial y estratégico).

El taller se realizó en 7 sesiones. La primera de ellas tuvo tres propósitos: que los alumnos identificaran lo que debían hacer para reprobado una asignatura, con la finalidad de que explicitaran sus conocimientos sobre aquello que no funciona; asimismo se les instruyó en tres formas de tomar apuntes, en el entendido de que aquello anotado por el profesor durante la clase, contiene los marcadores explícitos de lo que éste considera relevante aprender y, por consiguiente, tiene alta probabilidad de venir en el examen; el tercer propósito fue enseñarlos a tipificar, tal como hizo el alumno del caso señalado, las acciones de su profesor, en un intento por explicitar, que no eliminar pues es imposible, lo implícito del currículum oculto.

Las sesiones 2 a la 6 se enfocaron a la instrucción del Método de estudio PESEM (Preparar, Estudiar, Socializar, Escribir y Memorizar) de Espinoza, Martínez y Virgen (2002). En la séptima sesión se evaluó el curso. Como podrá observarse el mayor peso del taller recayó en la enseñanza de las estrategias de enfoque profundo o adquisición de contenidos.

El resultado del taller sorprendió incluso a sus autoras ya que, “el alumnado cumple los requisitos formales que le aseguran el éxito escolar y se da tiempo para aprender” (Sánchez y Cervantes, 2007), lo cual se traduce, según evidencian en su tesis, en que los estudiantes aprendieron a sobrevivir a sus profesores y, en su tiempo libre, aprendían los contenidos no necesariamente evaluados por ellos.

4. Implicaciones

Lo que se ha mostrado es la existencia de un fenómeno, acuñado bajo dos referentes teóricos aparentemente distintos: la adquisición, desarrollo y consolidación de estrategias para la apropiación de contenidos académicos (enfoque de aprendizaje profundo) y de sobrevivencia escolar (enfoques superficiales y estratégicos). Lo verdaderamente innovador de la visión que proponemos está, si acaso, en romper la “no intencionalidad” con la que muchas veces se hace la formación del segundo tipo de estrategias.

Lo anterior parece contravenir una regla no explícita en la educación, relativa a que la enseñanza en la escuela, mediante los procesos formales e intencionados, debe estar dirigida a los contenidos académicos. Sin embargo, resulta claro, como lo hemos demostrado aquí y queda sobradamente explicado por otros autores, que esos contenidos no siempre son los que determinan el éxito escolar de los alumnos.

Cabría la pena reflexionar si esos otros contenidos, en tanto que habilidades sociales o competencias, son necesarios enseñarlos en el aula. Convenimos que sería un tanto como el pez que se muerde la cola, esto es, enseñarles a los alumnos a que detecten la trampa en la que luego les metemos; la cuestión está en si esta enseñanza no nos obligaría a nosotros, los profesionales de la educación (docentes, psicólogos, psicopedagogos, administradores educativos, asesores pedagógicos, dirigentes educativos, padres de

familia) a centrarnos, de una vez por todas en la reforma central pendiente: cómo enseñar y evaluar de manera auténtica y significativa.

Pareciera que, hasta ahora, las reformas educativas nos han dictado el canon de cómo deben aprender los estudiantes; eso, según también lo hemos dado a conocer nosotros (Ledezma y otros, 2006), se ha logrado ya que los profesores “saben” de qué va el constructivismo en la cabeza de los alumnos; si bien es cierto es un constructivismo ingenuo, suponemos que para pasar a un constructivismo real, lo que debe cambiar es la manera en cómo se enseña.

Para transformar la enseñanza habrá que apuntar hacia las condiciones en que labora el profesor en el aula (número de alumnos, número de horas frente a grupo) y a la manera en cómo se organiza el currículo real en la escuela, esto es a las condiciones de colegialidad entre el profesorado que son las que determinan, en mayor grado, el éxito de las innovaciones pedagógicas; la colegialidad no es ajena a la administración escolar.

Entre tanto, decíamos, la encrucijada está en el aprendizaje de los alumnos. Por un lado no se les enseña la manera en que se les evalúa, para muestra ENLACE, PISA y las pruebas de ingreso y promoción del NMS: tanto sólo a nivel de formatos, estas pruebas difieren de aquellas que se les aplica rutinaria y normalmente a los alumnos, esto es, ellos no saben “leer” las pruebas. Por otro lado y aceptando la crítica sobre la autenticidad de las pruebas canónicas, lo preocupante es que también la manera en que la mayoría los profesores evalúan al estudiantado carece de autenticidad respecto a lo que enseñan ellos mismos y lo que es significativo en términos curriculares, no sólo a niveles de pruebas, sino de tareas y trabajos en clase y extraclase.

Entre tanto producimos una cantidad de reprobados de manera innecesaria, ya que muchas y muchos de ellos aprobarán, en el mejor de los casos, con una sonrisa y, en el peor, comprometiendo

su patrimonio o el de la escuela. Mientras que no produzcamos las condiciones óptimas para el cambio en la enseñanza, me queda claro que no deberíamos, como dicen las feministas, victimizar a la víctima, lo que se traduce aquí cómo, no reprobemos a quien no estamos enseñando.

Bibliografía

- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2a ed.). México: Trillas.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas: Perspectivas sobre la actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Entwistle, N. J. (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España: Paidós.
- Espinoza, G., Martínez, A. & Virgen, I. (2000). *Método de estudio P.E.S.E.M.* Unpublished manuscript.
- García L., L. (2005). *Estrategias de los alumnos de la escuela preparatoria vocacional para lograr el éxito escolar*. Sin publicar. Guadalajara: ISIDM.
- Heller, A. (1998). *Sociología de la vida cotidiana* (J. F. Ivars, E. Pérez Nadal Trans.). (4ta ed.). España: Península.
- Ledezma R., M., García L., L., Aceves R., L., Bobadilla T., P., Macías M., P. & Rodríguez A., A. (2006). *Propuesta de intervención como apoyo a los docentes de matemáticas en una escuela secundaria*. México: SEP-SEBIN-CONACyT.
- Quiroz, E., Rafael. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 55, 45-58.

Sánchez, G. N. & Cervantes, P. M. (2007). *La sobrevivencia escolar como una estrategia de aprendizaje*. Sin publicar. México: IVEDL-Facultad de Psicología.

Notas

¹ Sucede que tengo recuerdos más tempranos de mi vida escolar ligados a aspectos no académicos.

² Caray, ahora que lo escribo: ¿Qué no se veía en Química otra cosa desde primero de secundaria hasta tercero de preparatoria?

³ Artículo que ha sido suplido por el 34 en el actual Reglamento General de Evaluación y Promoción de Alumnos de la Universidad de Guadalajara, mismo que regula las oportunidades de los estudiantes para aprobar una asignatura.

⁴ Esto es, pasar al siguiente grado escolar sin haber aprobado una asignatura del previo, por ejemplo, estar en segundo año con asignaturas pendientes del primero.

⁵ No es el momento de hacer baños de pureza; para otras asignaturas si me presté al cochupo: recuerdo las asignaturas de Cálculo integral, donde cooperé con/para la computadora del profesor; pero la perla de la corona es la rifa de una centrifuga propiedad del laboratorio de análisis clínicos, llevada a cabo por la profesora, con el pretexto de que “como ya se va a cerrar el adiestramiento, qué caso tiene que se quede, así además se ayudan quienes les faltan algunos puntitos al final”.

⁶ Al respecto varios de mis alumnos de licenciatura contaban de un profesor al que le entregaban, como trabajo terminal, la suma de todos sus trabajos del ciclo o la carrera, pues sabían que no los revisaría y que el que estuviera, literalmente, más pesado tendría la mejor calificación. El colmo fue cuando un alumno plagio algunos en portugués y el maestro no se enteró.

⁷ Tomando como totalidad al 36% que respondió afirmativamente a esta pregunta.