



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Viesca, Martha (1981)
**“LÍNEAS DE REFLEXIÓN PARA ABORDAR EL PROBLEMA DEL
BAJO APROVECHAMIENTO ESCOLAR”**
en Perfiles Educativos, No. 14 pp. 19-32.

Líneas de reflexión para abordar el problema del bajo aprovechamiento escolar

Ma. Martha VIESCA ARRACHE*



INTRODUCCION

En el presente trabajo se considera que el problema del bajo aprovechamiento escolar constituye un fenómeno vigente de gran interés, en tanto que incide seriamente en el proceso de aprendizaje individual y grupal de los estudiantes, ya que no únicamente afecta a los alumnos sino a toda la situación docente, por las implicaciones que tiene.

Si bien se cuenta con diversas investigaciones que se han ocupado ya del problema del bajo aprovechamiento escolar desde distintos puntos de vista, sus resultados han proporcionado explicaciones parciales y en ocasiones inexactas acerca del mismo, de tal manera que actualmente se dificulta su interpretación y resolución en el ámbito educativo. Por ello, estudios recientes señalan la necesidad de continuar avanzando en este campo, emprendiendo otro tipo de investigaciones que aporten datos más reveladores al respecto.

Para abordar con mayores fundamentos el tema del bajo

*Profesora e investigadora del CISE.

aprovechamiento escolar, hemos considerado necesario elaborar previamente algunas líneas de reflexión que permitan iniciar la elaboración de una teoría explicativa de este problema, que posibilite la orientación de la práctica docente al respecto.¹

En la primera parte de este trabajo se presenta un panorama general del estado actual de la investigación sobre los factores determinantes del aprovechamiento escolar, intentando el cuestionamiento de ciertos supuestos teóricos y metodológicos que han prevalecido en algunas investigaciones, y que han limitado el estudio y la explicación de las causas que generan el problema del bajo aprovechamiento.

En la segunda parte se plantea una visión de la problemática del aprovechamiento escolar, propiciando el examen de la complejidad de sus causas y de sus implicaciones educativas y sociales; asimismo, se analizan algunos supuestos que de alguna manera han influido en las concepciones y explicaciones que se han generalizado acerca del aprovechamiento escolar.

En la tercera parte se examina la posibilidad de abordar en la práctica docente el problema del bajo aprovechamiento escolar conforme a una línea de trabajo que requiere ser construída por los profesores desde la perspectiva de la didáctica y a la luz de un marco teórico que les permita comprenderlo en sus múltiples dimensiones. Aquí es preciso puntualizar la necesidad de considerar las limitaciones que se tienen en el ambiente escolar, tanto para la exploración de esta problemática como para la construcción teórico-práctica de probables alternativas que fomenten un mejor aprendizaje.²

Estado actual de la investigación sobre los factores determinantes del aprovechamiento escolar

Las investigaciones que se han realizado en torno al aprovechamiento escolar han pretendido identificar los factores que lo determinan; sin embargo, debido a que cada investigador ha estudiado los factores que considera relevantes, de acuerdo con la concepción particular de aprendizaje que sustenta, se advierten actualmente explicaciones incompletas, que responden a visiones limitadas de los procesos y situaciones que se viven en los grupos escolares, por lo cual no se ha podido elaborar una base teórica que explique satisfactoriamente los factores que influyen en el aprovechamiento y que abarque la situación docente en su totalidad.

Por ello, nos parece necesario hacer algunas consideraciones acerca del estado actual de la investigación de esos factores así como presentar algunos ejemplos de casos en los cuales se ha fragmentado la realidad estudiada, sin llegar a una explicación que la contemple en toda su amplitud.

Con el fin de llegar a contar con un panorama general del estado actual de la investigación en torno al aprovechamiento

escolar, particularmente en nuestro país, se han consultado varias publicaciones recientes de las cuales citamos a continuación algunas aportaciones que contribuyen a la reflexión que se intenta en este trabajo.

En el Symposium Nacional de Investigadores de la Educación, efectuado en diciembre de 1978, en Cocoyoc, Morelos,³ se hizo una revisión del "estado del arte" de la investigación educativa realizada en México, en torno al tema denominado "Factores determinantes del aprovechamiento escolar", entre otros.⁴ Los participantes partieron de documentos que presentaban un panorama general actualizado sobre el tema, visto a nivel nacional e internacional, e hicieron una revisión crítica de dichos documentos para plantear sugerencias sobre las orientaciones deseables que deberían guiar la investigación en cada uno de los estudiados.

En la minuta de la discusión y de las conclusiones sobre el tema que nos ocupa, figura lo siguiente:

1. "En la mesa de trabajo se produjo una discusión crítica acerca de aspectos específicos de la metodología utilizada hasta ahora para definir los determinantes de la eficacia educativa,

1. El presente artículo constituye el producto de una primera etapa de la investigación: "Estudio de factores educativos en el aprovechamiento escolar", que se realiza actualmente en el CISE.
 2. Si bien consideramos que la reflexión que se intenta en este artículo puede llevarse a cabo en relación con todos los niveles del sistema educativo, la propuesta de trabajo se dirige a los niveles de la enseñanza media-superior y superior, debido a que para los primeros ciclos escolares es preciso hacer, además, otras precisiones de acuerdo con la problemática correspondiente a la edad y desarrollo de los alumnos como, por ejemplo: ciertas perturbaciones en el aprendizaje que requieran atención psicopedagógica, problemas de desnutrición, etc.
 3. El Symposium fue organizado por el Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa (PNIIE) del CONACYT. Cfr. CONACYT. *Investigaciones en educación*. Publicación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. México, 1980.
 4. Los demás temas seleccionados fueron: Efectividad del Maestro, Educación y Empleo, y Alfabetización.

tanto en sus presupuestos teóricos (económicos, sociales y psicológicos) como en su instrumentación: uso de cuestionarios; tendencia a etiquetar variables sin antes definir las o cuestionarlas suficientemente”.⁵

Aquí conviene señalar que en algunos reportes de las investigaciones efectuadas es posible observar que la forma como se abordan los problemas citados limita el conocimiento de la situación estudiada. Por ejemplo: la concepción de docencia y de aprendizaje que tiene un investigador se refleja, tanto en los factores que escoge como posibles causas del aprovechamiento escolar, como en la interpretación que hace de la información obtenida.

Sobre este punto, María de Ibarrola señala que las limitaciones de tipo teórico y metodológico pueden convertirse en

verdaderos obstáculos para el conocimiento de la realidad. Así, considera que el aspecto teórico de las investigaciones “. . . si bien no se menciona explícitamente para nada en las reseñas, aparece a través de la serie de supuestos que se aceptan como puntos de partida y que definitivamente darán un sesgo en el momento de la interpretación de la realidad”.⁶ La limitación del aspecto metodológico de las investigaciones reseñadas se refiere al tipo de datos y a la obtención de los mismos.⁷

2. “Se esclareció que algunas variables son más difíciles de definir que otras (por ejemplo, no se ha logrado acuerdo en definir qué es un buen profesor): así, en estos estudios se ha tomado el número de años de preparación o la certificación o ausencia de ella como criterio”.⁸
3. “Se discutió la importancia de los datos

cualitativos; se estuvo de acuerdo en que éstos deberían siempre preceder a la exploración cuantitativa”.⁹ Sobre este punto se afirma: “. . . aquellas investigaciones que miden las variables escolares en términos cuantitativos y estáticos (facilidades y servicios, antigüedad del inmueble escolar, cantidad de libros en biblioteca, agua o energía eléctrica, inclusive titularidad o sueldo del maestro, tamaño del grupo, etc.), no encuentran una influencia significativa. Sin embargo, las investigaciones realizadas conforme a enfoques cualitativos y procedimientos de observación (trato de los maestros, expectativas que crean en los alumnos, mecánica de la enseñanza, lenguaje o conceptos en el discurso escolar, políticas internas, reglas del juego, organización global o estructuras del sistema) sí la encuentran”.¹⁰

4. “Se advirtió que la variable ‘clase social’ es fuertemente controvertida. Sin embargo, su clara definición, en términos útiles a los objetivos de la investigación educativa, se consideró válida. Además, dados los resultados de la gran mayoría de las investigaciones, el marco socioeconómico resulta ineludible al considerar el proceso educativo”.¹¹
5. “. . . más que la instrumentación o la técnica estadística utilizada en las investigaciones de determinantes, lo que puede ser criticable es la selección incompleta, parcial o irrelevante de variables, la posible falta de cuestionamiento antes de considerarlas y el hecho de que algunas no sean pertinentes a los problemas de la localidad estudiada”.¹²

Un ejemplo de ello se observa en las investigaciones que han pretendido explicar el fenómeno del rendimiento

5. CONACYT. *Op. cit.*, p. 34.

6. Al respecto hace una crítica a varios supuestos teóricos de algunas investigaciones reseñadas, por ejemplo, al enfoque EPF (Función-producción de la educación) señalando: “Se acepta como punto de partida el supuesto de que el sistema escolar pretende una maximización de su ‘productividad’, con lo cual ignora el carácter esencialmente selectivo del mismo y los mecanismos muy sutiles con los que se logra esa selectividad. En este sentido, las investigaciones con el enfoque de sistemas no cuestionan el sistema escolar en función del papel que juega dentro de la sociedad, sino que simplemente tratan de localizar y remediar aquellos aspectos del funcionamiento interno del mismo que le impiden cumplir una productividad más atribuida (ideológicamente) que real”. Cfr. Ibarrola, María de. “Investigación sobre factores determinantes: Apreciación crítica”. En la revista *Investigaciones en Educación*. CONACYT, 1980, p. 20.

7. En lo que se refiere a la obtención de los datos, presenta dos objeciones: “En primer lugar, la mayoría de las investigaciones obtienen datos a través de cuestionarios que se aplican una sola vez o que buscan respuestas más formales que reales; esto inmediatamente convierte en cuantitativos y estáticos a datos que no siempre tienen esas características, por lo que fácilmente se pierde la cualidad y la esencia de fenómenos que son procesos y no objetos. En segundo lugar, las categorías para registrar datos reúnen a su vez varias limitaciones: Se presentan casi siempre en forma muy agregada, lo que impide descubrir las variaciones internas de la categoría. Representan valores más convencionales que reales, lo que desvirtúa la relación auténtica de la categoría utilizada en la realidad”. Ibarrola, María de. *Op. cit.*, pp. 19-20.

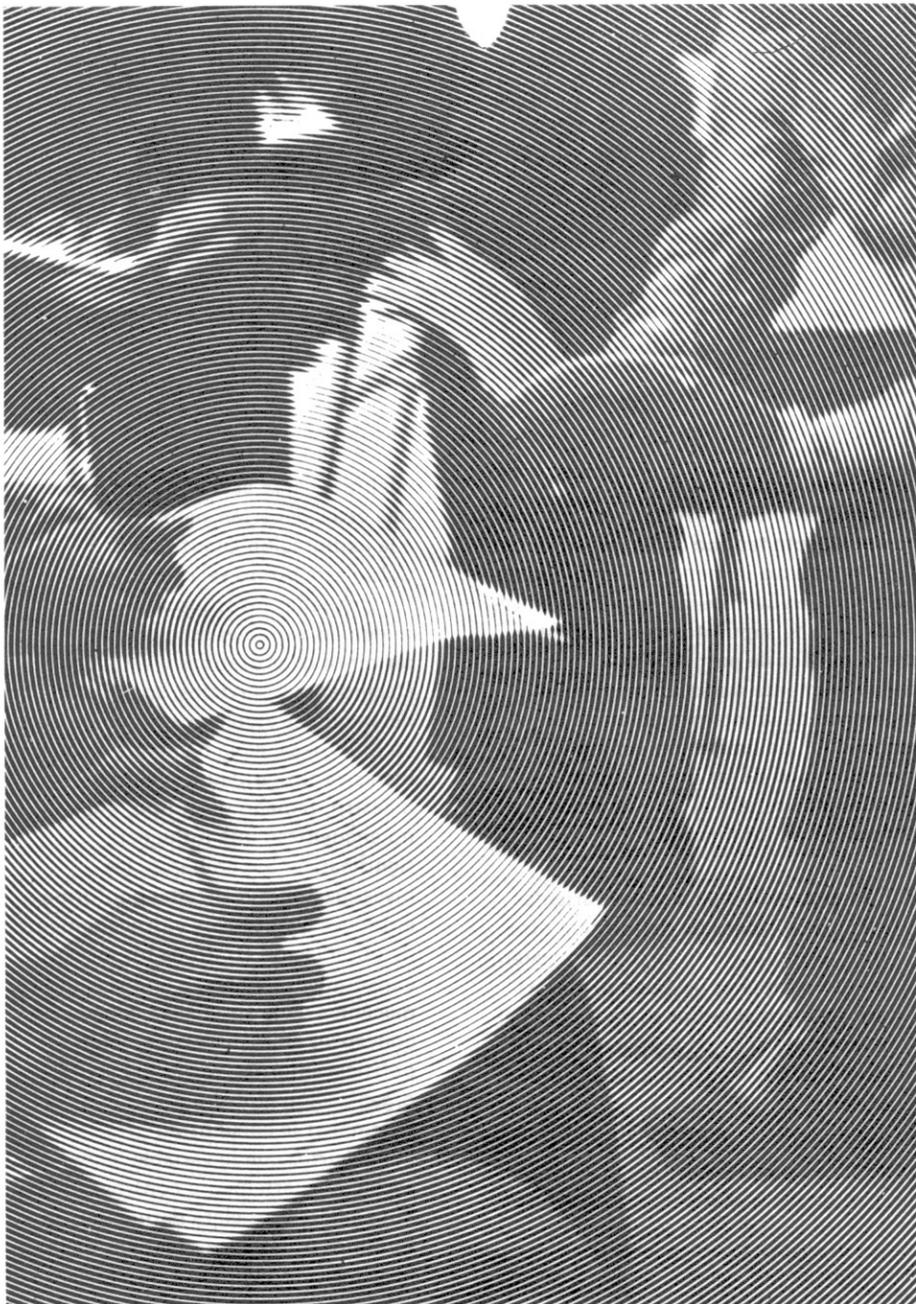
8. CONACYT. *Op. cit.*, p. 34.

9. *Ibid.*

10. Ibarrola, María de. *Op. cit.*, p. 21.

11. CONACYT. *Op. cit.*, p. 34.

12. *Ibid.*



escolar únicamente a partir de la influencia de ciertos factores que se generan en el ámbito extraescolar, argumentando que aspectos tales como el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos, las condiciones familiares y su situación laboral, determinan los resultados del aprendizaje, ya sea debido a que esos factores se caractericen por serias carencias y situaciones problemáticas que limitan las capacidades de los alumnos, o por condiciones y recursos que aportan una amplia gama de posibilidades para desarrollar sus capacidades. Por otra parte, también se aprecia en aquellas investigaciones que se centran exclusivamente en algunos factores que

se presentan en el ámbito escolar, sustentando que las características de la escuela, del profesor, de los procedimientos y de los alumnos repercuten en el rendimiento escolar de manera relevante.

6. "La complejidad del fenómeno educativo, como un proceso social en el que interactúan factores de difícil identificación y mensurabilidad, obliga a hacer resaltar el carácter parcial de los modelos elaborados hasta ahora para interpretar los cambios en el rendimiento escolar".¹³

Uno de los "modelos psicológicos de enseñanza-aprendizaje" que actualmente ha tenido gran difusión es el llamado "Mastery Learning", que ha sido traducido como "Maestría del Aprendizaje", "Aprendizaje que llega a su Meta", "Destreza en el Aprendizaje" y "Aprendizaje para el Dominio", cuya base teórica fue dada por un modelo conceptual del aprendizaje escolar desarrollado por John B. Carroll (1963).¹⁴

Las diferentes versiones del aprendizaje de dominio "se basan en la idea de que la mayoría de los alumnos están en capacidad de alcanzar un alto grado de dominio de las materias que se les enseñen, siempre y cuando la enseñanza sea impartida de manera sensata y sistemática, que el alumno reciba ayuda oportuna y adecuada cuando tenga dificultades, que se le dé todo el tiempo que necesite para adquirir el dominio de la materia y que se establezca una norma claramente definida de lo que constituye la maestría".¹⁵

13. Ibid, p. 35.

14. John Carroll sostiene básicamente que si se permite a cada estudiante el tiempo que necesita para aprender una disciplina hasta un nivel de dominio o criterio y si él dedica el tiempo necesario para hacerlo, entonces probablemente alcanzará dicho nivel; el tiempo requerido está determinado por la aptitud del estudiante para la materia, la calidad de su instrucción y su habilidad para entender la instrucción. En: Block, James H. y Burns, Robert. **Destreza en el aprendizaje**. Trad. Psic. Javier Romero. DIDAC, Boletín del Centro de Didáctica de la U.I.A., México, 1979.

15. Bloom, Benjamín S. **Características humanas y aprendizaje escolar**. Bogotá, Ed. Voluntad, 1977, p. 18.

En esta concepción del aprendizaje predomina un enfoque eficientista de la educación y la problemática del aprendizaje se circunscribe únicamente a las habilidades individuales de los alumnos fuera de su contexto social, y a la calidad de la instrucción; asimismo, la instrucción se reduce al aspecto metodológico, sin tratar el significado de los contenidos ni la relación maestro-alumno.

Benjamín Bloom, apoyado en esta concepción de aprendizaje, pretende dar una explicación de las diferencias de rendimiento que se observan entre los alumnos, así como determinar los métodos más adecuados para modificar tales diferencias.¹⁶ Sin embargo, como veremos posteriormente, gran parte de sus afirmaciones y propuestas educativas son cuestionables en tanto que no se explicita su fundamentación teórica y porque responden a un estudio parcial del problema, en el cual dejó de lado principalmente la realidad histórico-social de los alumnos y profesores, así como los aspectos correspondientes a las situaciones y experiencias que se viven tanto en la interacción grupal, como en el proceso de conocimiento individual.

7. Todos los factores interactuantes en el fenómeno educativo "... afectan diferencialmente a los sujetos ubicados en distintos estratos sociales, y el sistema escolar, lejos de contrarrestar sus efectos negativos, los refuerza. "... Una parte de estas diferencias de rendimiento posiblemente se debe a

que las condiciones culturales (lenguaje, visión del mundo, valores) de estos grupos no sólo son desconocidas sino rechazadas en la escuela y paradójicamente reforzadas".¹⁷

En relación con estas afirmaciones, María de Ibarrola opina que las condiciones socioeconómicas "no son determinantes por sí solas, sino precisamente en función del trato que reciben por parte de las 'variables escolares' y de la confrontación con una serie de criterios y parámetros escolares que le conceden valor social a ciertos comportamientos y se lo niegan a otros".¹⁸

8. "No es posible concluir, sin embargo, que el sistema escolar (sus recursos, organización, contenidos, métodos, etc.), es impotente ante las desigualdades socioculturales de la población, en cuanto al rendimiento de ciertos grupos en la escuela. Es cierto que algunos factores escolares parecen no tener mayor influencia en este sentido a partir de un cierto umbral (el local, el texto, título del maestro, años de experiencia del maestro, tamaño del grupo). Otros aspectos del sistema no han sido suficientemente investigados para determinar si cumplen o no la función atribuída —o la manera en que la cumplen— en cuanto al rendimiento escolar de los alumnos. Estos aspectos van desde la asignación de horarios en el programa escolar hasta el uso del tiempo que hace el maestro dentro del salón de clases o la

forma en que trata a los alumnos de menores recursos o habituados a otros lenguajes. . . Puesto que no hay suficiente variabilidad entre maestros en estos últimos aspectos, se recomienda un proceso general de investigación que parta de la observación participante para identificar las variables significativas, las que deberán comprobarse posteriormente mediante experimentación especialmente diseñada o el estudio de diferencias claramente localizadas".¹⁹

En relación a estas conclusiones, es interesante el siguiente planteamiento: "... la variable escolar es determinante de los resultados que se obtengan. La conformación misma del sistema escolar, gradual, jerárquica y piramidal, sus contenidos, métodos y procedimientos marcan y delimitan la influencia que pueden tener las 'variables escolares' en función de la cantidad de oportunidades escolares (en términos generales) que se ofrecen en los distintos niveles del sistema escolar para los distintos estratos sociales de la población. . . . En la medida en que se ofrecen oportunidades en el siguiente grado o nivel del sistema escolar, se implementarán o no mecanismos de selección más o menos rígidos (incluyendo las pruebas de rendimiento escolar que se califican con mayor o menor rigor) para seleccionar a los alumnos que podrán continuar".²⁰

Por otra parte, a partir del Congreso Internacional de Educación, realizado en México en 1978, el Centro de Estudios Educativos, A.C., propuso las prioridades de investigación educativa para nuestro país, señalando los siguientes problemas y procesos educativos sobre los cuales se considera necesario actuar:

16. En el libro citado Bloom ha tratado de condensar, en forma de una teoría del aprendizaje escolar, una serie de generalizaciones sobre la enseñanza escolar, el aprendizaje y las características humanas, a partir de sus investigaciones. (1976).

17. CONACYT. *Op. cit.*, pp. 35-39.

18. Ibarrola, María de. *Op. cit.*, p. 22.

19. CONACYT, *Op. cit.*, pp. 39-40.

20. Ibarrola, María de. *Op. cit.*, p. 21.

- 1) "La necesidad de satisfacer íntegramente la demanda social de educación elemental.
- 2) "La necesidad de mejorar los índices de rendimiento académico en el sistema.
- 3) "La necesidad de que la educación favorezca la movilidad social ascendente, así como la redistribución del ingreso.
- 4) "La necesidad de que el sistema educativo contribuya a la internalización de los valores necesarios para el desarrollo de un país justo, participativo y democrático".²¹

En particular, para el segundo inciso se propone realizar proyectos destinados a:

- a) "Disminuir la heterogeneidad en la calidad de la enseñanza que imparten las diversas instituciones educativas, en cada uno de los ciclos escolares.
- b) "Procurar que los alumnos procedentes de los estratos sociales inferiores obtengan niveles de rendimiento semejantes a los de aquéllos que provienen de los demás estratos.
- c) "Asegurar que la educación normal se dedique específicamente a formar profesores preparados para lograr el objetivo mencionado en el inciso anterior.
- d) "Lograr que las instituciones de enseñanza superior desarrollen programas de formación del magisterio para ese nivel educativo, a partir de la misma filosofía anteriormente mencionada".²²

En los proyectos propuestos para atender a "la necesidad de mejorar los índices de rendimiento académico en el sistema", no se aprecia una clara orientación hacia la política educativa y social del país. Hace falta explicitar con mayor amplitud la temática de tales

proyectos, así como los supuestos teórico-prácticos que los sustentan, ya que sin esta información parece ser que la solución a este problema radica exclusivamente en la calidad de la enseñanza y en la formación docente, cuestiones que si bien desempeñan un papel relevante, no pueden resolver por sí solas los problemas de índole social.

A través del panorama sobre el estado actual de la investigación de los factores determinantes del aprovechamiento escolar, así como de las prioridades que se han señalado para continuar su investigación, se manifiesta la dificultad que persiste tanto para su estudio como para llegar a una explicación que reúna lo que hay de común en los diversos autores. Por ello es preciso reconocer la necesidad de que tanto los investigadores como los profesores aborden el estudio del aprovechamiento escolar a partir de un marco teórico que considere la complejidad del proceso de aprendizaje,²³ así como los múltiples aspectos que lo caracterizan e inciden en él en un contexto histórico-social determinado.



21. Muñoz Izquierdo, Carlos. *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1979, (Colección Estudios Educativos, 3), p. 196.

22. *Ibid.*, pp. 196-197.

23. En este artículo no se analizará la complejidad del proceso de aprendizaje, pero es importante mencionar que entendemos por aprendizaje "un proceso de interacciones entre el sujeto y los objetos —que pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas— que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, a los objetos mismos". Arredondo G., Martiniano, et al. "Notas para un Modelo de Docencia". En la revista *Perfiles Educativos*, Núm. 3, CISE, UNAM, 1979, p. 7.

24. Las tres variables interdependientes que constituyen la esencia de esta concepción del aprendizaje escolar son:

- 1) Conductas de entrada cognitivas del estudiante: Consisten en el aprendizaje previo necesario para las tareas de aprendizaje de la enseñanza que le será impartida.
- 2) Características de entrada afectivas: Todo aquello que motiva al estudiante a emprender el nuevo aprendizaje; sistema complejo de intereses, actividades y motivaciones.
- 3) Calidad de la enseñanza: La medida en que las instrucciones, la participación del estudiante, el estímulo y el sistema de retroalimentación y corrección sean adecuados para las necesidades del estudiante.

Como tesis principal se explica que las diferencias en estas tres variables constituyen los tres factores que determinan la naturaleza de los resultados del proceso de aprendizaje.



Con esta perspectiva, es importante sugerir que al revisar todos los reportes sobre las investigaciones realizadas se trate de precisar cuales son las nociones teóricas que sobre el tema manejan los autores, de manera que sea posible detectar los avances y las limitaciones de la investigación realizada. Asimismo, se considera peligroso llevar a cabo en el aula algunas prácticas educativas sin efectuar un análisis previo de las propuestas en las cuales se apoyan, por las consecuencias que pueden tener, ya sea en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de la personalidad de los alumnos, o en su futuro desempeño académico y social.

Un ejemplo de una propuesta que implica estos riesgos se encuentra en el modelo que ofrece Benjamín S. Bloom para interpretar y eliminar las diferencias en el rendimiento. Cuando éste atribuye sólo a tres variables escolares gran parte de las diferencias en el aprendizaje, en ellas se observa la esencia de su concepción de aprendizaje escolar²⁴ y así se aprecia una sobrevaloración de los factores escolares y un desconocimiento de la

influencia de los aspectos sociales; a la vez, se advierte una reducción de la historia personal del educando al considerar en ella únicamente los aspectos relativos a los conocimientos requeridos para un nuevo aprendizaje.²⁵

En síntesis, en la obra de Bloom no se hace alusión a la interacción que se produce entre los alumnos, y entre éstos y los profesores, no obstante lo que ello implica tanto para la formación de la personalidad como para la evolución del proceso de aprendizaje individual y grupal. Por el contrario, se hace un planteamiento que pone de manifiesto la ineffectividad de la enseñanza en grupo, proponiendo en lugar de ésta una estrategia de instrucción individualizada,²⁶ y argumentando que “uno de los factores que más contribuyen a fomentar las diferencias de rendimiento entre los estudiantes es el de la preponderancia de la enseñanza en grupo”.²⁷ Con ello Bloom pasa por alto la noción de grupo como factor de aprendizaje, que sustentan las teorías sobre dinámica de grupos, las cuales analizan y explican cómo se posibilita el aprendizaje en un grupo a través del propio proceso de elaboración individual y grupal en que participan sus integrantes.²⁸

Problemática del aprovechamiento escolar

En los grupos escolares de todos los niveles del sistema educativo nacional podemos encontrar distintas situaciones problemáticas en torno al proceso del aprendizaje individual y grupal. Una de ellas se genera a partir del alto porcentaje de alumnos cuyo aprovechamiento escolar oscila entre la acreditación calificada como “suficiente” y la reprobación, lo cual influye desfavorablemente tanto en los alumnos que lo padecen como en toda la situación docente.²⁹ Por ello, conviene enfatizar

25. Al respecto Bloom afirma: “Para muchos propósitos prácticos no nos interesan los detalles acerca de cómo vino alguien a desarrollarse de cierta manera en particular, sino más bien el desarrollo que ha alcanzado un individuo en cuanto tiene relación con lo que aún está por aprender”. Es decir, los pre-requisitos o “conductas de entrada cognitivas”. Bloom, Benjamín S. *Op. cit.*, p. 27.

26. Bloom señala que el método más empleado para llevar a la práctica el sistema de maestría del aprendizaje, es el sistema Keller de instrucción personalizada (SIP, 1968) cuya base teórica puede encontrarse en el trabajo de Skinner sobre condicionamiento operante y su aplicación, en el sistema de instrucción programada. Cfr. Block, J.H. y Burns, R.B. *Op. cit.*, y Bloom, B. *Op. cit.*

27. Bloom, Benjamín S. *Op. cit.*, p. 23.

28. Cfr. Bauleo, Armando. **Contrainstitución y grupos**. Madrid, Ed. Fundamentos, 1977.

29. Entendemos que “El concepto de docencia hace referencia al de educación, pero en una acepción delimitada; es más amplio que enseñanza, aunque comúnmente sea utilizado como sinónimo. En nuestra perspectiva, el concepto de docencia implica al de enseñanza y hace referencia a situaciones educativas en las que se realiza un proceso de enseñanza-aprendizaje; en las que se efectúa un proceso de interacción entre profesores y estudiantes; en las que existe un nivel de institucionalidad con finalidades explícitas; en las que, finalmente, la acción educativa es estructurada y organizada a través de una tecnología, para la consecución de los resultados buscados”. Arredondo G., Martiniano, *et al. Op. cit.*, p. 6.

la necesidad de abordar siempre este problema confrontándolo con el proceso de aprendizaje escolar que se lleva a cabo en los grupos.

Si bien existe interés y preocupación por el problema del aprovechamiento escolar, actualmente cada institución lo afronta de acuerdo con sus propias concepciones y posibilidades, considerándolo uno de los problemas que mayores inquietudes plantean.

Con objeto de profundizar en las explicaciones que se manejan sobre los factores determinantes del aprovechamiento, a continuación presentamos algunas observaciones.

Un fenómeno de causalidad compleja

Cuando se trata de buscar las causas del bajo aprovechamiento escolar, entran en nuestra consideración supuestos que se basan en diversas concepciones teóricas acerca del desarrollo físico, biológico, psicológico y social de los estudiantes, así como sobre el aprendizaje y los demás elementos que conforman la situación docente. Por ello, tanto los investigadores como los profesores manejan distintas explicaciones sobre los resultados del aprendizaje de los alumnos, las cuales, a su vez, generan diferentes expectativas frente al futuro desempeño de éstos, e influyen en la forma de llevar a cabo la práctica docente. Son tan variados los puntos de vista dirigidos a explicar las causas del bajo aprovechamiento, que resulta difícil determinar cuales contribuyen a resolverlo y cuales lo agravan.

Por una parte, es frecuente observar que tanto los padres de familia como los maestros consideran que es un problema cuyas causas radican en los alumnos y lo

atribuyen básicamente a las potencialidades genéticas o congénitas de éstos. De esta manera, se maneja una concepción tan estrecha que impide explicar el fenómeno debido a la falta de reconocimiento de la interacción de los demás elementos que participan en el proceso de aprendizaje y que, por tanto, conduce a emprender acciones que resultan insuficientes para atender esta problemática.

Conviene señalar que en este tipo de explicaciones subyace una concepción de docencia que explica el aprendizaje escolar únicamente por la capacidad, esfuerzo y dedicación de cada alumno en lo individual, sin considerarlo en su inserción social, sosteniendo así una concepción individualista, biologista y voluntarista del aprendizaje.³⁰ Cabe aclarar que no tratamos de negar la influencia del aspecto biológico, que requiere ser tratado más ampliamente, pero creemos que tal argumento no explica totalmente esta problemática. En todo caso, lo biológico debe ser reinterpretado a la luz del ambiente

familiar y social en el cual se desarrolló el sujeto y que posibilitó o mermó las posibilidades de su desarrollo intelectual y psicológico.³¹

En esta perspectiva, la problemática en torno al aprovechamiento escolar plantea la necesidad de realizar estudios que permitan ir más allá de las manifestaciones individuales del aprovechamiento de los alumnos, de manera que sea posible abordarlo como objeto de investigación en la práctica docente, a partir de una explicación que integre con la mayor amplitud posible los efectos de los factores biológicos, psicológicos, sociales y didácticos que lo determinan. Por lo tanto, no es posible comprenderlo a partir de explicaciones exclusivamente biológicas, o bien psicológicas o sociales, ya que se limitaría la atribución de su causalidad y en consecuencia la de su interpretación y manejo.³²

Implicaciones educativas y sociales del aprovechamiento escolar

30. Respecto a la explicación unilateral de la variación del aprovechamiento escolar, dos investigaciones realizadas recientemente en México y Alemania revelan una preocupación por las consecuencias a que ello puede llevar y en ellas se prevé una probable influencia en la motivación del profesor, en su disposición a esforzarse, en su posición y expectativa frente a los diferentes alumnos, así como en su comportamiento pedagógico. Consultar: Muñoz Izquierdo, Carlos, et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. IX, Núm. 3. México, 1979, pp. 1-60. Weinert, Franz E. "Problemas de la diferenciación en la instrucción desde el punto de vista psicológico". En la revista *Educación*, Vol. 19. República Federal de Alemania, 1979, pp. 75-88.

31. Cfr. Seve, Lucien, et al. *El fracaso escolar*. México, Ediciones de Cultura Popular, S.A., 1978.

32. En lo que concierne a la atribución de causas exclusivas, Liliane Lurcat hace un planteamiento importante: "Para evitar la trampa del psicologismo, el peligro más grave actualmente, la psicología de la educación debe partir de un análisis de la sociedad, basándose en una auténtica teoría del conocimiento. Para evitar la trampa del sociologismo, la psicología de la educación no debe negar las individualidades ni las historias personales. La complejidad de las integraciones interfuncionales que marcan las uniones entre los factores biológicos y sociales del psiquismo explica la gran diversidad de comportamientos individuales. . . Las relaciones entre los seres humanos en la sociedad de clases son las relaciones de clases y la individualidad de cada uno comporta un carácter de clase propio de la clase a la cual pertenece." Lurcat, Liliane. *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. Barcelona, GEDISA, S.A., 1979.

Para lograr una mayor comprensión del fenómeno del aprovechamiento escolar, es preciso estudiar su problemática tanto dentro del sistema educativo, como fuera del mismo. Si bien en este trabajo no es posible abarcar toda esta complejidad, se intenta plantear algunas de sus implicaciones a manera de reflexión, sin pretender llegar a respuestas definitivas.

Es importante considerar, con Liliane Lurcat, que "... la escuela es un lugar donde existe toda clase de contradicciones que estallan a veces en crisis muy profundas. Estas contradicciones son tanto de origen interno, específicas del sistema escolar, como de origen externo, es decir, repercusiones en la escuela de fenómenos más generales de orden económico y político. . . otorguemos al fracaso escolar su significado real: el de un fenómeno social que tiene muchas causas".³³

Nos interesa enfatizar que el problema del bajo aprovechamiento trasciende a los alumnos, tanto por la complejidad de sus causas como por las

consecuencias que genera pues constituye un fenómeno básicamente social.

En el transcurso de la vida escolar los alumnos desarrollan sentimientos de valoración y de desvalorización de su personalidad, en relación con su aprovechamiento. El conflicto de la desvalorización que se genera en los alumnos que han tenido sucesivos fracasos escolares, ya sea por haber reprobado algunas materias o por tener que repetir algún ciclo escolar, ha sido estudiado por diversos autores. Por ejemplo, Liliane Lurcat hace referencia a los "jóvenes que han perdido toda ilusión en cuanto a la estima que sus maestros tienen de sus capacidades intelectuales",³⁴ lo cual repercute en su sentimiento de desconfianza para aprender, que se proyecta no únicamente a las materias reprobadas, sino también a otros cursos, cuando las calificaciones y los juicios de los profesores llegan a persuadirlos de que no tienen capacidad para el aprendizaje. A su vez, el sentimiento global de desvalorización puede trascender a etapas sucesivas del desempeño laboral y social en la vida de una persona.³⁵

Como lo asevera la autora arriba citada, cuando la desvalorización es vivida como una opresión, puede engendrar en los alumnos un rencor que se transforma en odio contra aquellos que sistemáticamente ponen de relieve sus puntos más flacos, ridiculizándolos y despreciándolos delante de los demás. De esta manera, se produce la rebeldía que se manifiesta, por ejemplo, en forma de rabietas agresivas en los niños que arrojan objetos o rechazan las actividades educativas, o bien en reacciones colectivas y acuerdos para no realizar el trabajo necesario, en grados escolares posteriores.

En el trabajo de Franz E. Weinert³⁶ se afirma que la repetición de una materia reprobada no logra el efecto deseado en el aprendizaje del alumno, sino que contribuye a estigmatizarlo como "mal alumno", y que la experiencia repetida del propio fracaso repercute en la autovaloración, en el sentimiento de confianza para el éxito, así como en la motivación para el trabajo. Por otra parte, se señala que el estereotipo generalizado del "buen" o "mal" alumno, se convierte para éste en una marca social y finalmente en una norma individual adquirida.

Por otra parte, el problema del bajo aprovechamiento, aunado al de la reprobación y deserción escolar, ha repercutido en la estructura y desarrollo del sistema educativo nacional, en tanto que ha contribuido a su conformación piramidal y ha incidido desfavorablemente en el nivel académico de las instituciones educativas; esto, a su vez, ha tenido serias consecuencias en la situación laboral y socioeconómica del país en la cual resultan afectados también los propios egresados del sistema escolar.³⁷ Aquí también conviene considerar la influencia que ejerce la política educativa en la caracterización del sistema escolar.

33. *Ibid.*, pp. 38-39.

34. *Ibid.*, p. 28.

35. Al respecto L. Lurcat afirma que la desvalorización penetra íntimamente en el individuo a través de la imagen que tiene de sí, la cual permite el desarrollo de comportamientos de sumisión y que "en la edad adulta, el individuo desvalorizado durante su infancia, considera que sólo tiene lo que se merece, lo que es capaz de tener: él mismo, con sus escasas capacidades, se ha forjado el destino". *Ibid.*, p. 29.

36. Weinert, Franz E. "Problemas de la diferenciación en la instrucción desde el punto de vista psicológico". En la revista *Educación*, Vol. 19, República Federal de Alemania, 1979, pp. 75-88.

37. "... se ha observado que el número de puestos disponibles en el mercado de trabajo para los egresados del sistema escolar aumenta (aun en períodos de bonanza económica) a ritmos más lentos que el correspondiente al número de alumnos que abandonan este sistema para tratar de incorporarse a la actividad económica. . . se va produciendo una progresiva 'devaluación de la escolaridad', pues los estudiantes que se prepararon para desempeñar una ocupación determinada tienen que aceptar puestos de menor categoría que la prevista en sus planes de estudios y quienes abandonan el sistema escolar con una educación inferior a la enseñanza secundaria tienen muchas probabilidades de permanecer desempleados". Muñoz Izquierdo, Carlos. *El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?* México, Centro de Estudios Educativos, A.C., 1979, (Colección Estudios Educativos 3) , pp. 160-161.



Supuestos que subyacen en la noción de aprovechamiento o rendimiento escolar

En el sentido común, los términos "aprovechamiento" y "rendimiento" tienen el mismo significado,³⁸ y en el campo educativo se emplean indistintamente, aunque se hace mayor referencia a la noción de "rendimiento escolar", entendiéndolo como una medida o un grado del aprendizaje logrado.³⁹

Es posible suponer que las distintas concepciones y explicaciones que prevalecen actualmente en torno al problema del aprovechamiento escolar obedezcan en gran parte a su propio significado, ya que la aplicación del término "rendimiento" en el ámbito educativo, se tomó del ámbito empresarial, lo cual implica la idea de un producto de aprendizaje logrado por el alumno, sin considerar la incidencia del proceso de aprendizaje escolar en ese aprovechamiento.

En el campo empresarial, la noción de rendimiento se ha manejado como vinculada al propósito de "lograr la mayor efectividad con el menor esfuerzo",

propósito que también ha llegado a las instituciones escolares, generando graves repercusiones en la práctica educativa.⁴⁰ Por ello es común que en esas instituciones se propicie que los alumnos obtengan resultados de tipo eficientista, privilegiando así la funcionalidad y operatividad, y soslayando los aprendizajes que implican mayor reflexión y elaboración personal. Asimismo, las escuelas centran más su atención en la eficiencia de los resultados, que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la actualidad, las escuelas trabajan a partir de una noción de eficiencia, que se manifiesta tanto en la

situación de aprendizaje como en el contenido de los planes y programas de estudio. De esta manera, en la situación docente el rendimiento escolar se concibe comúnmente como cierto grado de aprendizaje que debe imponerse y exigirse a los alumnos, a quienes, ante todo, se atribuye la responsabilidad de ser eficientes. Ello conduce a un desempeño docente reducido a una interacción de cumplimiento de obligaciones, a base de premios y castigos, generándose en los alumnos sentimientos de incapacidad y rebeldía, en tanto que en los profesores pueden presentarse conductas de indiferencia y represión.

Mientras tanto, en los planes y programas, la influencia de la noción de eficiencia se observa, por ejemplo, en aquellos contenidos y objetivos que persiguen básicamente funcionalidad y operatividad, sin dejar lugar a planteamientos de análisis ni a una reflexión crítica del conocimiento.

Por otra parte, si en las escuelas se pretende que los alumnos logren la mayor efectividad con el menor esfuerzo, se está conceptualizando al aprendizaje como un proceso de tipo mecánico, en el cual interesa la eficiencia por sí misma, desconociéndose la complejidad del proceso de aprendizaje individual.

38. En cuanto al producto, fruto, utilidad o mejoramiento que se origina o consigue de una cosa o por algún medio. *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, Ed. Espasa-Calpe, S.A., 1970, pp. 107 y 1130.

39. "El rendimiento habrá de comprobarse en todos los sectores de la realidad escolar, puesto que el grado de eficacia es directamente proporcional a él. . . La efectividad de la educación se manifiesta en el nivel de aprendizaje y en la calidad de la conducta del alumno". *Enciclopedia técnica de la educación*. Tomo I, Madrid, Ed. Santillana, 1970, pp. 168 y 562.

40. Sin pretender hacer una reconstrucción histórica, conviene aclarar que un estudio del inicio del empleo del término "rendimiento" en el campo educativo a partir de su origen en el ámbito empresarial, así como un análisis de la evolución histórica de su utilización en diferentes países, contribuiría a esclarecer los actuales criterios al respecto; permitiría analizar el desarrollo de los significados que se le han dado, las formas en que se han manejado y la incidencia que han tenido las distintas concepciones sobre el rendimiento en la organización de los sistemas escolares, así como en el desempeño de profesores y alumnos.

Aquí cabe precisar que el aprendizaje no se produce con el menor esfuerzo, sino que, como lo explican ciertos autores, "los conceptos no se asimilan pasivamente, sino que han de ser construídos",⁴¹ lo cual implica una concepción "creativa" de la mente y que el alumno acepte además el esfuerzo de aprender.⁴²

Por último, cuando no se reconoce el papel que juega el proceso de aprendizaje en los resultados que obtienen los alumnos, se tiende a centrar el problema del bajo aprovechamiento exclusivamente en los alumnos y no se presta atención a la importancia que tiene la participación del grupo en la evolución del proceso de aprendizaje.

A partir de esta visión de la problemática del aprovechamiento, se observa la necesidad de analizar personalmente cuál ha sido la noción de rendimiento escolar que ha orientado la propia práctica docente, así como detectar los efectos que ha producido en ella, con objeto de reestructurar esta propia práctica a partir de una concepción de docencia, de aprendizaje, de hombre y de sociedad, que sea coherente con los resultados de un buen análisis del problema.

Posibilidad de abordar en la práctica docente el problema del aprovechamiento escolar

Si bien se ha visto que el problema del bajo aprovechamiento escolar requiere primordialmente una solución de índole social y los profesores sólo pueden operar directamente en lo docente, puede parecer contradictorio enunciar la posibilidad de abordarlo en la práctica docente.

No obstante lo anterior, esta contradicción genera en sí misma un espacio donde los docentes pueden trabajar. Es necesario puntualizar que este espacio no está dado, sino que el profesor lo construye en tanto adquiere una formación que en el plano de lo teórico le permita comprender el fenómeno en sus múltiples dimensiones y que le posibilite actuar en el plano de lo técnico y desde la perspectiva de la didáctica, en el problema del bajo aprovechamiento escolar.

Para ello es preciso que los docentes se expliquen la problemática a partir de una teoría psicosocial y que, en coherencia con ella, configuren una teoría docente.⁴³ En esta construcción interesa que los profesores esclarezcan cuál ha sido la

teoría docente que ha fundamentado su práctica, con objeto de verificar en qué medida su acción se aparta o coincide con los supuestos de la teoría psicosocial conforme a la cual se pretende construir la teoría docente.

Conviene recordar que en la docencia se dan situaciones y procesos que afectan las probabilidades de aprendizaje de los alumnos, llevándose a cabo una interacción de factores de todo orden de tal manera que ninguno es determinante por sí solo, sino en su relación con los demás. Por este motivo es necesario que los profesores se preocupen por conocer a sus grupos, trascendiendo la apariencia que reflejan a simple vista, de manera que lleguen a descubrir la interrelación de los elementos que se encuentren presentes, así como los efectos que éstos generen en el proceso de aprendizaje escolar, a fin de que con esta información puedan interpretar los problemas que se presenten en su situación de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de una explicación más acabada podrán concebir algunas estrategias concretas que prevean las situaciones difíciles de los alumnos y contribuyan a mejorar el aprendizaje del grupo.

En este sentido, se manifiesta la necesidad de incorporar los aportes que las teorías de grupo dan en relación al aprendizaje, particularmente en los fundamentos teóricos que no solamente privilegien el afecto, como en los "grupos de encuentro", o la acción, como en el "activismo", sino en los que conciben al grupo como la oportunidad de manejar el esquema referencial del sujeto, entendiendo éste como "el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa",⁴⁴ tal como lo propone Enrique Pichón Riviere.

41. Luria, Leontiev, Vigotsky. *Psicología y pedagogía*. Madrid, Akal Editor, 1973, p. 12.

42. Al respecto, José Bleger indica: "Para poder pensar es preciso haber llegado a un nivel en el que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, provocada por la aparición de la espiral, con la consiguiente apertura de posibilidades y pérdida de estereotipias, es decir, controles seguros y fijos. En otros términos, pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades . . . Ansiedades y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje". Bleger, José. *Temas de psicología (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1978, pp. 67-68.

43. Si bien actualmente existen diversos trabajos sobre teorías del aprendizaje, de la educación y de la instrucción, pocos intentan construir una teoría docente. Entre estos trabajos destaca el de Arredondo, Martiniano, et al. "Notas para un Modelo de Docencia". *Op. cit.*

44. El autor explica que "Estos esquemas y modelos internos se confrontan y modifican en la situación grupal, configurándose a través de la tarea un nuevo esquema referencial que emerge de la producción del grupo". Pichón-Riviere, Enrique. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1977, p. 110.

En esta línea de reflexión y de trabajo grupal se posibilita un análisis más amplio del proceso de aprendizaje, así como de los distintos elementos que dan su conformación al grupo escolar. Por ello es que se propone la posibilidad de abordar algunos elementos didácticos en la práctica docente a partir de esta perspectiva, lo cual permitiría a profesores y alumnos valorar su efecto en el proceso de aprendizaje y efectuar las modificaciones pertinentes considerando la realidad del grupo.⁴⁵

Algunos de los elementos que son susceptibles de ser aplicados por el profesor en esta línea son:

- El plan de estudios:
En tanto que caracteriza al sistema escolar de las instituciones y determina en gran medida la instrumentación didáctica de las materias que lo constituyen.
- El programa:
Por la interpretación y manejo que el docente puede hacer del mismo en su práctica particular. Mientras que, en lo general, los programas determinan previamente los contenidos de aprendizaje, existe la posibilidad de realizar un análisis crítico tanto de su significado, actualización y extensión, en relación con el campo de conocimiento correspondiente, como de sus relaciones con otros contenidos del plan de estudios, a fin de realizar las modificaciones convenientes.⁴⁶
- Las acciones para el aprendizaje:
En cuanto a la forma de propiciar el proceso de aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal. Aquí interesa considerar una instrumentación didáctica que sea coherente con el proceso de aprendizaje de cada grupo.⁴⁷

- Los instrumentos de acreditación:
En tanto que generalmente no son los más adecuados para que los alumnos manifiesten los productos de su aprendizaje escolar. Por ejemplo, cierto tipo de exámenes, ya sea porque obstaculizan la propia expresión de los aprendizajes a través del tipo de preguntas que se hacen, o porque demandan tal fragmentación y detalle de los conocimientos, que los alumnos no pueden recordarlos totalmente, ya que ello les exige un alto porcentaje de memorización.⁴⁸
- La evaluación del proceso de aprendizaje:
Si bien esta evaluación no constituye un hecho común en nuestra realidad educativa, permite analizar cómo se llevó a cabo el proceso de aprendizaje en el curso y buscar la explicación de las posibles causas del bajo aprovechamiento que se haya manifestado.

Conviene enfatizar que en los elementos didácticos no se encuentra la solución al problema del bajo

aprovechamiento, pero su estudio contribuye a detectar en qué forma aquéllos están posibilitando o dificultando el aprendizaje dentro del espacio docente.

Por ello es posible suponer que las acciones didácticas basadas en la realidad de cada grupo, y orientadas a la superación concreta del mismo, podrán ejercer una influencia muy favorable en el aprendizaje individual y grupal, en tanto que una práctica docente que no considere las características del grupo y no aproveche los elementos didácticos en razón de ello, podrá agravar la problemática psicosocial de los alumnos, dificultando su aprovechamiento.

Todo esto implica que el docente incorpore la teoría de grupo a la didáctica, de manera que propicie el aprendizaje apoyado en una "didáctica grupal", en la que el grupo tome conciencia de las posibilidades de evolución de su propio proceso.

En este trabajo grupal adquiere vital importancia la relación que se

45. Respecto al rol que juega la realidad, a nivel de momento o de contexto histórico social en todo grupo, Armando Bauleo explica que la "historia social se hace presente en la práctica y en la experiencia, tiñe toda la empirie grupal (permitiendo, avalando, aceptando o rechazando el posible trabajo grupal)". Bauleo, Armando. (Comp.) *Grupo operativo y psicología social*. Montevideo, Edit. Imago, S.R.L., 1980, p. 13.

46. Sobre este aspecto Liliane Lurcat afirma: "Los profesores no les suministran casi nunca la vinculación entre un conocimiento y otro, y a los jóvenes les resulta particularmente difícil descubrir por sí mismos la unidad del conocimiento". *Op. cit.*, p. 33.

47. En torno a la instrumentación de los programas, Angel Díaz Barriga explica: "... la selección de actividades de aprendizaje (técnicas y recursos didácticos) y de las técnicas de evaluación no se puede realizar únicamente como una actividad técnica, aséptica, sino que en la elección de tales instrumentos se concreta (de manera consciente o no para el profesor), una concepción de la sociedad, del hombre y del aprendizaje". Díaz Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En la revista *Perfiles Educativos*, Núm. 10, CISE, UNAM, 1980, p. 19.

48. Cabe aclarar que en estas situaciones no es posible afirmar que los alumnos no aprendieron, ya que el aprendizaje es un proceso que evoluciona de manera particular en cada ser humano de acuerdo a su historia personal, y no es factible medirlo ni verificarlo, sino únicamente conocer productos del mismo a través de diversas evidencias.

49. Luria, Leontiev, Vigotsky. *Op. cit.*

establece entre el profesor y los alumnos, así como la interacción que se da entre la afectividad del grupo y su proceso de aprendizaje.

Aquí cabe recordar el planteamiento de algunos psicopedagogos en cuanto a la comunicación y construcción de los conocimientos dentro del grupo, o sea, la tesis conforme a la cual los nuevos conceptos no se asimilan pasivamente sino que han de ser construidos en el grupo como centro de un proceso de comunicación, pues la comunicación dentro del grupo desempeña un papel fundamental en la realización del proceso creativo y de formación del alumno.⁴⁹

En esta línea de trabajo compete a todo el grupo afrontar la problemática del bajo aprovechamiento, haciéndose consciente de que ésta no se podrá resolver en toda su complejidad pero que debe ser conocida por todos, para atacarla aprovechando todos los elementos favorables que se descubran en la situación docente.

Observación final

Para concluir, puntualizaremos que estas líneas de reflexión han surgido de la revisión documental de diversos reportes de investigaciones recientes sobre el problema del aprovechamiento escolar, así como del interés por propiciar algunos cuestionamientos en torno a la problemática que viven alumnos y profesores en la práctica docente.

Deseamos acentuar la necesidad de que el trabajo docente se fundamente en una teoría de la docencia construída desde una perspectiva psicosocial, a fin de posibilitar una mejor interpretación de los problemas de aprendizaje en determinada realidad educativa y social.



Por ello nos interesa enfatizar el significado de las observaciones cualitativas tanto del proceso de aprendizaje como de los resultados que se van produciendo en el mismo, de tal manera que alumnos y profesores vivan una práctica docente donde prive un trato más humano, de mayor formación personal y de reflexión crítica.

Cabe señalar que con la reflexión iniciada en este trabajo quedan abiertas diversas perspectivas de estudio que es preciso continuar, tanto a través de investigaciones documentales, como de estudios de campo que permitan confrontar y enriquecer el marco teórico del aprovechamiento escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Arredondo, Martiniano, et al. "Notas para un modelo de docencia", en la revista **Perfiles Educativos** Núm. 3, CISE, UNAM, 1979.
- Barco, Susana. "¿Antididáctica o nueva didáctica?". En la revista **Crisis en la Didáctica**. Buenos Aires, Editorial Axis, 1975.
- Bauleo, Armando. **Contrainstitución y grupos**. Madrid, Editorial Fundamentos, 1977, 135 pp.
- (Comp.). **Grupo operativo y psicología social**. Montevideo, Edit. Imago, S.R.L., 1980, 145 pp.
- Bleger, José. **Temas de psicología (Entrevista y grupos)**. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1978, 117 pp.
- Block, James H. y Burns, R. **Destreza en el aprendizaje**. Trad. Psic. Javier Romero. México, DIDAC. Boletín del Centro de Didáctica de la U.I.A., 1979.
- Bloom, Benjamín S. **Características humanas y aprendizaje escolar**. Bogotá, Editorial Voluntad, 1977, 287 pp.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. **El aprovechamiento escolar. Las posibles causas de su deficiencia**. Documento del Plantel Oriente. Sría. Auxiliar de Servicios Estudiantiles.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. **Investigaciones en Educación**. Publicación del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa. México, 1980, 171 pp.
- Díaz Barriga, Angel. "Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares". En la revista **Perfiles Educativos**, Núm. 10, CISE, UNAM, 1980.
- Enciclopedia Técnica de la Educación. Tomo I. Madrid, Editorial Santillana, 1970.
- Ibarrola, María de. "Investigación sobre factores determinantes: Apreciación crítica". En la revista **Investigaciones en Educación**. México, CONACYT, 1980.
- Lemus, Luis Arturo. **Evaluación del rendimiento escolar**. Buenos Aires, Edit. Kapelusz, 1974, 351 pp.
- Lurcat, Liliane. **El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria**. Barcelona, GIDISA, S.A., 1979, 135 pp.
- Luria, Leontiev, Vigotsky. **Psicología y pedagogía**. Madrid, Akal Editor, 1973, 314 pp.
- Magendzo A. y Hevia, R. **Investigación sobre la eficiencia del maestro en América Latina**. Documento del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago, Chile, 1978, 71 pp.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. **El problema de la educación en México: ¿Laberinto sin salida?** México, Centro de Estudios Educativos, A.C. Colección Estudios Educativos 3, 1979, 206 pp.
- Muñoz Izquierdo, Carlos et al. "El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. IX, Núm. 3, México, 1979, pp. 1-60.
- Padua, Jorge. **Aspectos psicológicos del rendimiento escolar**. Cuadernos del Centro de Estudios Sociológicos, Núm. 5, México, El Colegio de México, 1977, 18 pp.
- Pain, Sara. **Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje**. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1979, 120 pp.
- Pichón-Rivière, Enrique. **El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)**. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1977, 216 pp.
- Seve, Lucien, et al. **El fracaso escolar**. México, Ediciones de Cultura Popular, S.A., 1978.
- Schroder, Hartwing. "Exigencias y problemas de rendimiento escolar". En la revista **Educación**, Vol. 18, República Federal de Alemania, 1978, pp. 97-109.
- Universidad Central de Venezuela. **Estudio del rendimiento estudiantil. Años 1965-1966 y 1966-1967**. Imprenta Universitaria de Caracas. 1970.
- Velloso, Jacques R. "Antecedentes socioeconómicos y rendimiento escolar en Argentina". En: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, Vol. IX, Núm. 2, México, 1979, pp. 39-75.
- Weinert, Franz E. "Problemas de la diferenciación en la instrucción desde el punto de vista psicológico". En la revista **Educación**, Vol. 19, República Federal de Alemania, 1979, pp. 75-88.