

Condicionantes de los resultados escolares

Ana Molina Rubio y M^a Victoria Sedeño Morcillo

Área de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba

Resumen

En la primera parte de este trabajo se reflexiona acerca del significado que suele atribuirse a la expresión fracaso escolar. Parece conveniente mitigar el exceso de carga negativa que conlleva; evitar simplificaciones y atender el mayor número posible de dimensiones de la educación cuando tratamos de resultados; impulsar la asunción de una responsabilidad compartida, y no demorar la puesta en marcha de actuaciones de mejora.

La segunda parte está dedicada a un conjunto de condicionantes de los resultados escolares, seleccionados en función de la inmediatez de la influencia y la posibilidad de control del profesorado sobre ellos, a fin de sugerir vías de intervención que no estén mediatizadas por otras instancias. Mediante un mapa conceptual se trata de expresar parte del entramado de influencias entre tales condicionantes.

1. Cuestiones generales:

Al inicio de este estudio, a modo de clarificación de conceptos y declaración de principios, presentamos una serie de consideraciones que pueden servir para fundamentar las sugerencias introducidas al final del mismo.

1.1. Resultados en vez de fracaso

En primer lugar, parece conveniente explicar la sustitución, en el título, de la expresión "fracaso escolar" por la de "resultados escolares". Se trata de llamar la atención sobre la carga negativa del concepto de "fracaso": como si no pudiera salvarse nada de lo realizado, como si no se hubiera conseguido ninguna aproximación a las metas pretendidas. A propósito, recordamos la opinión del profesor Esteve (2003) cuando cuestionaba la crítica bastantes extendida a la LOGSE, referida al descenso de nivel en los conocimientos del alumnado: el nivel educativo de todo el país ha mejorado porque toda la población ha permanecido en la escuela hasta los 16 años, dos más que en el sistema educativo anterior. Igualmente es interesante la propuesta de considerar los avances experimentados por el alumnado a partir de las condiciones con que iniciaron

su escolaridad (Stoll y Fink,1999). En definitiva, cualquier resultado puede ser calificado de éxito o fracaso, a partir de los criterios adoptados y de los propósitos adjudicados a la evaluación.

1.2. Algo más que calificaciones y títulos

Si se asume la complejidad de la educación y, en consecuencia, la necesidad de ir más allá de la información para atender capacidades y actitudes, en todas las dimensiones de la persona (intelectual, afectiva, relacional, práctica...), tal como se defiende en instituciones como la UNESCO (Delors, 1996), habrá que contemplar el máximo de facetas en el control de resultados y no sólo hacer referencia a porcentajes de aprobados/suspensos, de alumnado que consigue la titulación correspondiente¹ o del lugar que ocupa nuestro país en la relación de países desarrollados, en función de las respuestas a pruebas de matemáticas, lengua y ciencias. Como reconocía el director del "Informe Pisa", Andreas Schleicher², "alfabetización no significa sólo saber leer y escribir, sino gestionar, valorar, resumir, entender, una vez leído; se necesita aprender a interactuar en grupos diversos y a actuar de forma responsable (...) No se necesita a menudo saber resolver una ecuación algebraica pero sí (...) sacar el sentido de las cosas, poner orden al mundo complejo". Poniendo énfasis en los objetivos referidos a actitudes, aunque expresado de forma negativa, "quienes no logran, en su paso por la escuela, dotarse de unos mínimos de sociabilidad para integrarse adecuadamente en la sociedad, resolviendo las dificultades que van apareciendo, entendiéndose suficientemente con los otros, hasta hacerse querer y respetar, han fracasado; y con ellos la sociedad que construyó, para ellos, dicha escuela" (Ortega y Martín, 2004, p. 16).

Aunque es deseable "evaluar lo que se valora" (Stoll y Fink, 1999, p. 257), en educación no todos los logros se prestan a un control a través de indicadores o estadísticas, lo cual no tiene por qué constituir un pretexto para cejar en el empeño conseguirlos y de encontrar modos de obtener datos sobre los avances logrados. Y, desde luego, además de los resultados finales conviene tener en cuenta el proceso.

1.3. ¿Quién es responsable?

Las palabras de Ortega y Martín, recogidas más arriba, aluden a esta cuestión y plantea una responsabilidad compartida. Pero, aunque no se deriva de la expresión "fracaso escolar", se suele pensar con más frecuencia en el alumnado como sujeto de tal fracaso. Afortunadamente no es una opinión generalizada; incluso existen hechos que

¹ Uno de cada cuatro (25,6%) estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria no obtienen el título de Graduado en esta etapa (la media de la Unión Europea es del 20%), según el Informe Pisa de 2003 (Cf. *El País* del 24 de julio de 2005, p. 26)

² Intervención en la semana monográfica de la Fundación Santillana el 26 de noviembre de 2004 (referencia en *El País* del 27 de nov. del mismo año, p. 36)

dan cuenta de una cierta mejora al respecto: la Ley Orgánica de Educación (LOE) defiende la corresponsabilidad de escolares, familias, docentes y sociedad, como se recoge en el artículo 1 del texto legal, dedicado a los principios por los que se rige el sistema educativo. En la letra h) de dicho artículo se señala el siguiente principio: "El esfuerzo compartido por alumnado, familias, profesores, centros, Administraciones, instituciones y el conjunto de la sociedad". A otros niveles, el movimiento de José Antonio Marina³ por la "Movilización educativa de la sociedad civil" responde a esta misma idea de corresponsabilidad, y planea entre sus objetivos la implicación y colaboración de personas y entidades para mejorar la educación.

1.4. Motivos para mejorar los resultados escolares

La preferencia, que se ha querido plasmar en el título de este trabajo, por un enfoque positivo de la cuestión, es compatible con el interés por la mejora, tanto del proceso como de los resultados, de la educación. Las razones de este interés van más allá de la búsqueda de competitividad económica, del ascenso de nuestro país en listas internacionales, de la productividad económica mediante la preparación de buenos profesionales... Más bien queremos priorizar el papel de la educación en la calidad de vida de las personas, así como en la construcción de la democracia y la paz.

Si aceptamos la idea kantiana de que el ser humano sólo puede ser lo que la educación hace de él, es lógico buscar la mejor educación posible para que las personas tengan una vida con calidad o positiva, no en un sentido hedonista o material sino ético: una vida digna, plena, valiosa, ... Aquí entraría el "aprender a ser" y "aprender a convivir" del Informe Delors, ya citado. Por eso la educación es uno de los derechos humanos que posibilita el cumplimiento de otros derechos. Pero sólo una educación bien entendida y desarrollada puede producir resultados que eleven las posibilidades y mejoren las condiciones de la existencia de quienes la reciben.

Cuando se aspira a la democracia participativa como ideal de sociedad, también se mira la educación como un recurso para construirla. Convertir a los individuos en ciudadanos, es decir, en personas capaces de participar en la toma de decisiones y en la acción para abordar los problemas comunitarios y avanzar por el camino de la justicia y la solidaridad, requiere de un proceso formativo que atienda la difusión adecuada de información, tanto como el desarrollo de las capacidades para comprender, evaluar y aplicar los mensajes, sin obviar las actitudes acordes con los valores democráticos.

Esa sociedad democrática, es decir, libre, tolerante, justa, solidaria, es la que da lugar a la paz, entendida en su sentido más amplio y positivo (Lederach, 2000), como

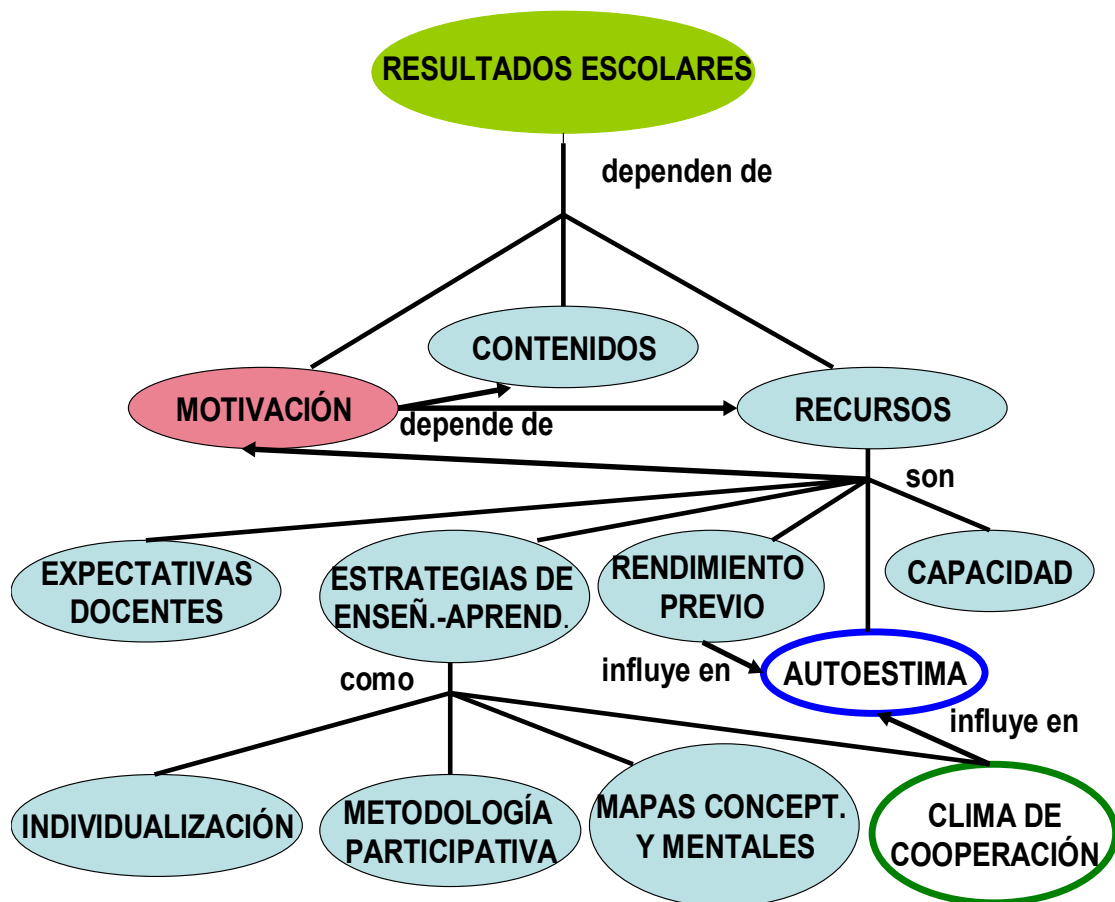
³ Cf. movilizacioneducativa@telefonica.net

ausencia de todo tipo de violencia en las relaciones entre individuos e instituciones intranacionales e internacionales. No sólo la violencia directa que se da en las agresiones y la guerra, sino la indirecta, implícita en situaciones de desigualdad, abuso de poder, limitación de libertades y de las posibilidades de crecimiento y autorrealización personal. Por otra parte, los esfuerzos para atender las dificultades del alumnado y ayudarle a conseguir buenos resultados en sus estudios es otra forma de prevenir la violencia escolar que tanto preocupa en la actualidad. Porque se ha comprobado que los malos resultados escolares se encuentran entre los predictores de conductas antisociales de violencia y acoso (Díaz-Aguado, 2003; Justicia y otros, 2006). Conviene insistir en el desarrollo de actitudes de compromiso con los valores que sustentan la democracia y la paz como elementos de lo que entendemos por buenos resultados.

2. Condicionantes y vías de mejora del rendimiento escolar

La meta pretendida es compleja y difícil de conseguir, pero los motivos para perseguirla merecen la pena, y no parece iluso esperar aportaciones diversas que ayuden a avanzar hacia ella. Precisamente esta comunicación intenta ser una de esas aportaciones, cuyo valor y alcance es mínimo si se la considera aisladamente, pero puede aumentar si se contempla como parte de un conjunto, si se suma a otras contribuciones. Está centrada en algunas circunstancias que facilitan o dificultan el alcance de los logros pretendidos, es decir, en factores condicionantes de los resultados escolares, con el fin de llamar la atención sobre líneas de acción para rentabilizar posibilidades y paliar dificultades. La selección es personal, se apoya en la revisión de una serie de estudios recogidos en la bibliografía y trata de fijar la atención en las variables sobre las que el profesorado puede tener más control, con vistas a apoyar mejoras inmediatas en la escuela y señalar prioridades en formación inicial del profesorado. Por supuesto que la acotación de la realidad no implica olvidar el resto de las dimensiones ni la necesidad de atenderlas en cualquier plan serio de mejora, sea cual sea la perspectiva que se priorice. Quisiéramos mencionar especialmente la implicación familiar y docente, la formación del profesorado, la autonomía de los centros y el aumento de los presupuestos destinados a educación

Los condicionantes a atender en este trabajo se incluyen en una estructura gráfica (mapa conceptual), con el fin de ordenar la presentación y señalar la red de influencias que también conviene contemplar para profundizar en la comprensión de la realidad sobre la que se quiere incidir. Pero no aparecen todas las líneas de relación entre los condicionantes, por salvar la claridad del gráfico, aunque es importante recordar que la complejidad es aún mayor. Comentamos brevemente el contenido del mapa.



2.1. Factores con incidencia inmediata

Señalamos tres factores que influyen de manera inmediata en los resultados escolares y, a su vez, son influidos por otras variables: la *motivación* y los *recursos* de quien aprende, junto a los *contenidos* sobre los que gira el trabajo requerido. A éstos no le dedicaremos mucho espacio; sólo queremos aclarar el significado con el que es usado el término en este estudio, como conocimientos que forman los temarios de las distintas materias. No creemos necesario explicar cómo inciden en la motivación y en los resultados, en función de su congruencia con el momento evolutivo del alumnado, las conexiones que permitan establecer con las ideas y experiencias de quien aprende, su actualidad, funcionalidad o utilidad para orientar la vida y la forma en que se organicen. Además es obvio que se ha de elegir entre cantidad de información y calidad del aprendizaje. En la obra de Darling-Hamond (2001) encontramos argumentos extraídos de la investigación para apoyar estas sugerencias.

Entendemos por *recursos* los medios disponibles para alcanzar los objetivos propuestos. Cuatro de los *recursos* señalados (motivación, autoestima, capacidad y rendimiento previo) son internos al alumnado; los otros dos son externos, pero le afectan directamente. Ambos grupos se tratan más adelante. La *motivación*, aunque se considera un recurso, merece una atención especial por la incidencia directa en los logros escolares, además de ser influida por todas las demás variables. Así mismo la destacamos con la intención de contribuir a matizar y reconducir la cultura del esfuerzo, que tanto eco está teniendo desde la Ley de Calidad. Compartimos uno de los argumentos para defender esta posición: la clave última de los avances formativos que se produzcan en el alumnado reside en su propia actividad, pero preferimos poner el acento en la *motivación*, porque de ésta se alimenta el esfuerzo o, mejor, la implicación en las tareas a realizar. Esta idea se deduce de la propia definición de motivación como "el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta" (González y Tourón, 1994).

2.2. Recursos externos al alumnado

Entre los recursos o medios externos al alumnado, el papel de las *expectativas docentes* en los resultados académicos de diferentes estudiantes ha sido ampliamente estudiado desde el trabajo de Rhosental y Jacobson (1971). Se sabe cómo se forman las expectativas del profesorado y cómo dan lugar a los resultados que se predicen. Las diferencias en la atención y apoyo se podrían evitar si cada docente toma conciencia de sus predisposiciones positivas o negativas. El segundo grupo de recursos externos está formado por las *estrategias de enseñanza aprendizaje*, entre las que destacamos tres. Por supuesto, la *individualización* o atención a la diversidad, es una forma de abordar la docencia absolutamente inexcusable cuando existe un serio compromiso con la igualdad de oportunidades en educación y, en paralelo, con una sociedad más justa. Si la práctica totalidad de estudiantes podría superar los mínimos necesarios para obtener la titulación correspondiente a la educación obligatoria y la clave está en acertar con el tratamiento adecuado a cada caso (Darling-Hamond, 2001); si la sociedad necesita que todos sus miembros adultos hayan conseguido esa formación básica; si para disfrutar de una vida digna se requiere tal formación, habrá que activar los medios, dependan de quien dependan (administración, familias, profesionales de la docencia, medios de comunicación, instituciones sociales...).

Se ha incluido la *metodología participativa*, es decir, los métodos que dan protagonismo al alumnado, porque ayuda al desarrollo de la autonomía del alumnado y entrena en el uso de procedimientos variados de tipo intelectual y relacional (Ontoria y Molina, 1988), además de ser congruente con el ideal de democracia del que se ha hablado y con los valores defendidos. Los *mapas conceptuales y mentales* son técnicas

cuyo potencial de ayuda para el logro de aprendizajes significativos de la información y para fomentar la participación ha quedado demostrado (Buzan, 1996; Novak, 1998, Ontoria y otros, 2001 y 2003).

La *cooperación* entre iguales se está defendiendo en diversos foros porque ayuda a la mejora de los resultados escolares a través de su incidencia en la autoestima y motivación (González y Tourón, 1994). La explicación es que en esos ambientes las personas no se sienten amenazadas y pueden encauzar toda su energía en la tarea, sin desviar una parte a la defensa del yo. Además, en tales ambientes cooperativos mejoran las relaciones personales y disminuye la violencia. Por el contrario, la competitividad que tanto se utiliza como un medio de aumentar la motivación para el trabajo (concursos, premios, jerarquías) aunque repercutiera positivamente en los resultados académicos, tiende a suscitar rivalidad entre colegas y, en consecuencia, enemistad y violencia. Por eso, una de las recomendaciones que encontramos en el *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar* de 1999 es "que los profesores adopten en el aula las estructuras cooperativas y métodos participativos que han demostrado su eficacia en orden a la prevención de la violencia escolar" (p.349).

2.3 Recursos internos del alumnado

De los recursos internos al alumnado, la *capacidad intelectual* y el *rendimiento previo* son consideradas variables estáticas o menos susceptibles al cambio, mientras la autoestima se encuadra en las variables dinámicas (González y Tourón, 1994). Aquí usamos el término autoestima como sinónimo de autoconcepto, englobando todas las vertientes de este constructo: cognitiva, afectiva y conativa. Según los hallazgos de la investigación, el *rendimiento previo* es uno de los mejores predictores de los resultados posteriores. La autoestima y la correlación entre la autoestima referida a lo académico y el rendimiento alcanza valores que van de 0.45 a 0.55. (González y Tourón, 1994). La autoestima y la motivación se encuentran estrechamente vinculadas: los estudios sobre los mecanismos de influencia de la primera en el rendimiento han concluido que interviene a través de la motivación o que constituye uno de los componentes de ésta. Por muy valioso que sea el objetivo a alcanzar, por muy atractivo el contenido de la tarea, ésta no se emprende o no se continúa si la persona que ha de realizarla considera que no tiene suficiente capacidad. Así mismo la autoestima está influida por el clima de cooperación/competitividad y los resultados previos, pero éstos no repercuten de la misma forma en todas las personas, depende de cómo se expliquen estos resultados, de las causas que se atribuyan a los mismos. Según la teoría atribucional de Weiner (1986) el bajo rendimiento, cuando se asocia a falta de capacidad, repercute más negativamente en la autoestima que si se asocia a la suerte o el esfuerzo; a su vez, si los

resultados positivos se interpretan como fruto de la suerte, apenas inciden en la autoestima. La explicación última de estas formas de influencia se encuentra en la tendencia social a equiparar capacidad de rendir con valor humano, según se señala como premisa de la teoría de la autovalía (Covington y Beery, 1976). Podríamos decir que no son los resultados sino las reacciones ante ellos las que dejan huella en la autoestima y, en consecuencia, en la motivación y el rendimiento. De ahí que una línea importante para potenciar la autoestima se refiera a la forma de tratar los resultados: atender el proceso y no sólo el producto; destacar los aciertos e indicar vías de mejora de los errores (Ontoria y otros, 1993).

2.4. Orden de intervención para provocar cambios

Se ha destacado en el mapa conceptual la autoestima y el clima de cooperación por dos razones. La primera es que el profesorado no necesita medios especiales para atender estos factores, sólo su decisión. No ha de esperar hasta que se produzcan cambios estructurales o lleguen nuevas partidas presupuestarias. La segunda se refiere a la incidencia de ambos factores en la prevención de la violencia, ya explicada respecto al clima cooperativo y avalada suficientemente en relación con la autoestima (Mruk, 1999). De ahí que su promoción forma parte de la mayoría de los programas de educación para la convivencia y la paz. (Jares, 1991; Monclús y Sabán, 1999; Ortega y Rey, 2004).

Dado el origen y la dirección del proceso de influencia, así como el orden de prioridades en los objetivos de la educación por el que nos decantamos y la facilidad de aplicación, sugerimos iniciar las actuaciones docentes por el paso de las estructuras competitivas a las cooperativas; en segundo lugar proponemos atender el tratamiento de los resultados en la evaluación del rendimiento. Así se fomenta simultáneamente la autoestima, la motivación y la no violencia. El orden el flujo de influencias sería el siguiente:



Desde nuestro punto de vista, aquello que pueda hacerse conviene hacerlo de inmediato, aunque se trate de pequeñas acciones. Cada persona, en su ámbito de influencia, amplio o reducido, tiene algo que aportar, y nadie podrá suplir esa aportación.

REFERENCIAS

- BUZÁN, T. (1996) *El libro de los mapas mentales*. Barcelona: Urano
- COVINGTON, M. and BEERY, R.G. (1976) *Self-worth and school learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- DARLING-HAMOND, L. (2001) *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel
- DELORS, J. (Dir.) (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación el siglo XXI*. Madrid: UNESCO/Santillana.
- DÍAZ -AGUADO, M^a J. (2003) "Diez condiciones básicas para prevenir la violencia desde la adolescencia" *Estudios de Juventud* , 62 pp. 22-36
- ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa*. Barcelona: Paidós
- GONZÁLEZ, M^a. C. y TOURÓN, J. (1994) *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: Ediciones de la Universidad de Navarra.
- JARES, X. (1991) *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Popular
- JUSTICIA, F. y otros (2006) "Aproximación a un modelo explicativo del comportamiento antisocial" *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, Vol 4(2) pp. 131-150
- LEDERACH, J. P. (2000) *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Catarata.
- MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (1999) *Educación para la paz. Contenido y experiencias didácticas*. Madrid: Síntesis educación.
- MRUK, C. (1999) *Auto-estima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca
- ONTORIA, A. y MOLINA, A. (1988) *Metodología participativa en el aula*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ONTORIA, A. y otros (1993) *Educación el autoconcepto en el aula*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- ONTORIA, A. y otros (2001) *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Madrid: Narcea.

ONTORIA, A.; GÓMEZ, J. P. y LUQUE, A. (2003) *Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.

ORTEGA, R. y MARTÍN, O. (2004) "Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos" en ORTEGA, R. y REY, R. *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé, pp. 9-26.

ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L (1971) *Pygmalion á l'école*. Bélgica: Casterman

STOLL, L. y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro

WEINER, B. (1986) *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag