

EL MARCO AFECTIVO DEL RENDIMIENTO ESCOLAR *

Benjamín S. Bloom, Universidad de Chicago.

La asistencia a la escuela es un factor dominante en la vida de los jóvenes norteamericanos durante un período de 10 a 16 años. En este lapso el estudiante dedica, por lo menos, 40 horas semanales (durante 9 meses al año) a tareas escolares, asistencia a la escuela y actividades conexas. De este modo, el estudiante tipo consagra anualmente 1500 horas a la escuela y a las actividades relacionadas con ella. El alumno que ha terminado su ciclo secundario ha dedicado casi 20.000 horas a la escuela. Precisamente, de la manera como la escuela y el alumno empleen esa enorme cantidad de tiempo dependerán el rendimiento que se obtenga y las consecuencias afectivas de éste.

Durante ese largo período, en una de las etapas más dúctiles del desarrollo individual, se le imparten al estudiante, como mínimo, dos cursos de estudio o currícula. Uno es el currículum explícito de la escuela, mientras que el otro es un currículum que está implícito en las interacciones de las personas dentro de la escuela.

El currículum explícito que se espera que el alumno aprenda es el más visible. Incluye las materias que se enseñan en la escuela: lectura, matemáticas, ciencias, literatura, ciencias sociales y otras. Este currículum puede ser muy importante para el alumno por la competencia que él desarrolla, los intereses y actitudes que adquiere, y las oportunidades profesionales que se les presentan a todos aquellos que lo han cumplido correctamente. Indudablemente, un currículum de este tipo puede incluir contenidos importantes o triviales; puede ser enseñado a conciencia o en forma deficiente, y puede ser significativo para algunos estudiantes o bien constituir una pérdida de tiempo para otros. También suele ocurrir que parte del material sea recordada y aplicada con frecuencia por los alumnos, mientras que otra parte sea olvidada rápidamente y descartada. El currículum explícito se manifiesta de manera concreta, está documentado de muchas formas, y gran parte de los recursos y del personal de la escuela están destinados a su enseñanza.

El currículum implícito no se manifiesta tan claramente. Es éste un currículum que se enseña y se aprende en forma diferente según el individuo, y que instruye a cada alumno sobre quién es él en relación con los demás. Puede también enseñar a cada uno su lugar en el mundo de las personas, en el de las ideas y de las actividades. Si bien el proceso de aprendizaje de este currículum es más lento que el del anterior, es probable que el alumno no olvide lo aprendido a través de él tan fácilmente como puede olvidar los detalles históricos, las reglas gramaticales o los elementos específicos de cualquier materia del currículum explícito.

Aunque el currículum implícito presenta varios aspectos, nos limitaremos a tratar aquellos que están más claramente relacionados con los efectos de los procesos valorativos en la escuela. Ciertos aspectos de este currículum implícito se manifiestan y pueden ser estudiados directamente a causa del empleo incisivo de juicios relativos acerca de los estudiantes. Otros aspectos, en cambio, sólo pueden ser examinados mediante estudios de casos individuales o por métodos, psicológicos y antropológicos más complejos.

De las horas de asistencia a clase y de trabajo escolar señaladas en el primer párrafo, son muy pocas aquellas en las cuales el alumno no es valorado en relación con los demás por sus profesores, sus pares, su familia u otras personas. Del mismo modo, son muy pocas las horas escolares en que el alumno no está valorándose de acuerdo con los estándares impuestos por él mismo, por sus pares, por los profesores o por la familia. En ninguna otra situación (ni en su carrera, ni como integrante de una familia, ni como ciudadano), ni en ninguna otra actividad, el individuo será juzgado tan frecuentemente por los demás y por sí mismo. En la mayoría de las actividades posescolares se espera que el individuo cumpla con determinados patrones de idoneidad y pautas de conducta, y si responde a las expectativas no es juzgado con mayores detalles. Se espera, por ejemplo, que la mayoría de los trabajadores respondan a

ciertos patrones mínimos de trabajo -por lo general, relativamente bajos- y raramente son juzgados en relación con otros.

En la escuela, lo más probable es que cada estudiante sea evaluado muchas veces por día en función de su aptitud en relación con los demás, en su clase, grupo o escuela. Tanto si el trabajo del alumno es bueno como si es deficiente, el hecho de saber que existen trabajos superiores o inferiores al suyo lo lleva a autoevaluarse en relación con sus compañeros. Obviamente, estos juicios relativos surgen porque el alumno realiza la mayor parte de su aprendizaje escolar como integrante de un grupo (que probablemente sea de 25 ó 35 miembros). Por otra parte, estas evaluaciones son tan frecuentes porque desde hace muchos años la escuela ha acentuado la importancia de la competencia como recursos primario de motivación. Solo excepcionalmente se realizan en ella evaluaciones individuales para llegar a juicios basados en un criterio de trabajo o de aprendizaje adecuado. La mayoría de las evaluaciones se basan en pautas relativas y no absolutas (Bormuth, 1970; Glaser y Nitko, 1970; Popham y Usek, 1969).

Además, como las tareas de aprendizaje son congruentes de un año a otro, y muchas de ellas tienen una naturaleza secuencial en determinado campo, el alumno que pasa de una tarea a la siguiente tiende a permanecer año tras año en igual posición con respecto a los demás (si el grupo que integra es el mismo del año anterior, o si hay en él varios alumnos de ese grupo). La creciente estabilidad de las calificaciones y del desempeño en los tests está perfectamente documentada en la investigación longitudinal resumida por Bloom (1964), Hicklin (1962) y Payne (1963).

Estamos acostumbrados al hecho de que la instrucción escolar esté, dividida en materias y en períodos de tiempo, tales como el año académico. Sin embargo, pensamos que es posible comprender más claramente las consecuencias afectivas del rendimiento escolar si consideramos la tarea de aprendizaje como la unidad básica. Si aceptamos que las tareas comunes de aprendizaje requieren de 6 a 8 horas de instrucción o estudio por parte del alumno, veremos que en un año académico éste puede enfrentarse con casi 200 tareas distintas de aprendizaje, y que al cabo de un período de 10 años se habrá enfrentado con cerca de 2000 tareas diferentes.

Sin embargo, en la percepción del estudiante no existe realmente tal cantidad de tareas distintas. Es decir que, para él, cada una no está completamente aislada de las demás; aunque, a decir verdad, tampoco lo están totalmente para el maestro. Desde el punto de vista del alumno, todas las tareas de aprendizaje en una materia o curso tienen las mismas características.

Los planificadores de currículum, los autores de libros de texto y los maestros tratan de organizar las tareas de aprendizaje por materias o áreas de contenido y luego las disponen en un orden secuencial o lógico. En aritmética de tercer grado, por ejemplo, puede haber alrededor de 25 tareas de aprendizaje organizadas en una secuencia apropiada desde un punto de vista lógico y educativo. Del mismo modo, lectura, lenguaje, artes, ciencias, estudios sociales, etc., están compuestas por tareas de aprendizaje dispuestas en cierto orden.

Al estudiar una materia, el alumno se enfrenta con la primera tarea de aprendizaje. Se le imparten instrucciones, se le proporciona el material didáctico y se espera que él realice esfuerzos apropiados; es entonces evaluado por el maestro en términos del éxito obtenido en su tarea. Comúnmente se le entrega un boletín confeccionado por el maestro con un sistema de calificaciones que indican los resultados de su aprendizaje. A menudo se le comunica alguna evaluación cualitativa o de concepto. Además, el alumno puede autoevaluar el éxito de su aprendizaje tomando como punto de referencia la aprobación o desaprobación de su trabajo y de él mismo por parte del maestro. También puede hacerlo partiendo del grado de confianza en sí mismo, en su trabajo, en las respuestas dadas y en los procedimientos empleados para realizar la tarea. De una u otra manera el alumno logra una idea aproximada de su rendimiento en la tarea escolar.

Aprendizaje e interés

Si el alumno obtiene pruebas evidentes de que ha realizado la primera tarea excelentemente, es probable que encare la próxima con más entusiasmo y confianza. Si, por el contrario, el alumno sabe que no ha realizado correctamente la primera tarea, es probable que enfrente la próxima con menor entusiasmo. De este modo, el alumno avanza de tarea en tarea, y procura obtener, para cada una de ellas, un simple juicio sobre la adecuación de lo que realiza, ya sea de parte del maestro, de él mismo o de ambos. En la mayoría de los casos, estos juicios no se hacen públicos, y por eso el alumno puede creer que está realizando

la tarea mejor o peor de lo que realmente es.

En varias etapas de la ejecución de una serie de tareas, las calificaciones se dan a conocer parcialmente, por lo menos a los padres. En este punto, el alumno puede tener dificultad en conciliar sus calificaciones con sus propias impresiones de su adecuación a la labor en cada una de las tareas de la materia, especialmente si las notas son más bajas de lo que él esperaba. En tal caso, es posible que crea que el maestro se equivocó, que la prueba en que se basaba la calificación no fue válida o apropiada, o que el maestro fue injusto y/o lo rechazó. Las calificaciones que son dadas a conocer públicamente producen un efecto mayor en el alumno que los juicios privados cotidianos. Es probable, además, que las calificaciones comunicadas al final de un año o semestre produzcan mayor efecto que las dadas en distintas etapas durante el año. En general, cuanto más públicos y oficiales son los juicios (o las calificaciones), mayor es el efecto que producen en el alumno con respecto a la percepción de su adecuación a la materia.

A través de una larga serie de tareas de aprendizaje de un tipo determinado, el alumno se forma gran cantidad de juicios sobre su propia actuación y capacidad para este tipo de tareas. Con algunas variantes entre tarea y tarea, y pasando por sucesivas modificaciones de su juicio personal sobre su propio rendimiento, a causa de la influencia de la opinión de los demás, el alumno logra evaluar el grado de su propia capacidad para determinada tarea. Ya que es probable que realice el mismo tipo de tarea durante un año o más -a razón de 25 por año-, aquél está obligado, tarde o temprano, a aceptar algún juicio sobre su capacidad para ese tipo de tareas.

Si se le da el mismo tipo de tarea (aritmética, lectura, ciencias sociales, etc), durante 4 ó 6 años, el alumno podrá llegar a realizar aproximadamente de 100 a 1.50 tareas de una misma especie. La similitud en el tipo de trabajos, la secuencia lógica de muchas de ellas, la estructuración gradual de las aspiraciones del alumno, su dedicación a las tareas y su punto de vista acerca de ellas son determinantes de la estrecha relación entre la adecuación o inadecuación de su desempeño a través de varios años. Es decir, el alumno adquiere un desempeño consistente a medida que las tareas aumentan.

Al mismo tiempo que estas actuaciones del alumno y su propia percepción de ellas se acumulan y se hacen cada vez más sólidas, sus motivaciones para las próximas tareas de la serie adquieren una calidad estable. Si su actuación ha sido adecuada, el alumno enfrenta la próxima tarea con confianza y seguridad en que podrá realizarla; más aún, puede sentirse favorablemente dispuesto para otros trabajos del mismo tipo. En este caso, las tareas resultarán sencillas, podrán ser efectuadas con facilidad y aún serán agradables simplemente porque pueden ser aprendidas, "dominadas", resueltas o superadas. Si, por el contrario, su desempeño no ha sido adecuado en un número de tareas de un determinado tipo, el alumno termina por creer en su inadecuación con respecto a ese tipo de aprendizaje y avanza hacia la próxima tarea con evidente mala disposición. Espera lo peor y está preparado para ello. Si sus experiencias pasadas han sido muy negativas, trata de evitar la tarea o se aproxima a ella con muy poco entusiasmo o con gran insatisfacción. Cuando el alumno está convencido de su ineptitud no encuentra fuerzas para llevar a cabo la próxima tarea; tiene muy poca paciencia o perseverancia cuando tropieza con dificultades y toma la labor superficial y desinteresadamente (White, 1959; Atkinson y Feather, 1966).

El interés en una materia o en una categoría de tareas de aprendizaje puede ser definido, en términos de la conducta individual, conforme a si el alumno se compromete voluntariamente o no a llevar a cabo tareas adicionales del mismo tipo, siempre y cuando sea libre para realizar tal elección.

El interés puede también ser definido más subjetivamente en términos de las preferencias, el entusiasmo, el enfoque positivo y las aspiraciones individuales. Al decir esto adoptamos el criterio de que los sentimientos subjetivos de un alumno hacia una materia o hacia una serie de tareas de aprendizaje son influidos por sus propias percepciones de aptitud o ineptitud para tales tareas. De la misma forma, esas percepciones están basadas en sus experiencias anteriores en tales tareas, y especialmente, en los juicios previos sobre el aprendizaje de ellas.

Se han efectuado estudios sobre varias materias acerca de la relación entre el grado de interés y los resultados obtenidos (Neale, 1969; Husén, 1967); Anttonen, 1969; Baraheni, 1962, Frandsen y Sessions, 1953 Wyman, 1924). En general la relación se da entre +0,20 y +0,50. Esto sugiere, estadísticamente al menos, que la relación con respecto a los resultados obtenidos (o al interés) es más evidente en los casos extremos.

mcb/

///

En resumen, cada una de las tareas de aprendizaje de una misma serie adquiere una significación especial para el alumno, que está relacionada con su sentido de adecuación en la realización de tareas previas en la serie. La confianza en sí mismo con respecto a un tipo de tareas se acrecienta o disminuye según su desempeño previo. Finalmente, se cumplirá la predicción del alumno con respecto a la próxima tarea de la serie, basada en sus percepciones previas de éxito o fracaso. En condiciones extremas, es posible que ciertos alumnos se resistan a aceptar la adecuación o inadecuación como un destino inalterable para este tipo de tareas, pero aún ellos no pueden resistirse indefinidamente.

Creemos que este resultado general puede verse en cada materia o tipo de experiencia de aprendizaje. Después de acumular experiencias de aprendizaje que el alumno entiende como similares o pertenecientes a la misma categoría, su interés se estabiliza gradualmente y aquél enfoca cada nueva tarea de la serie con distintos grados de interés o desinterés.

Este punto de vista supone que la definición de adecuación o inadecuación al aprendizaje está basada en la situación local: la escuela a la que el alumno concurre, los sistemas de calificación y el desempeño del estudiante en relación con otros en el mismo grupo. Es probable, que, en lo que respecta a unos pocos alumnos, las percepciones de adecuación o inadecuación estén basadas en una rivalidad de tipo fraternal con otros miembros del grupo (o con un hermano verdadero). En estas condiciones puede ser catastrófico para un alumno estar a un nivel más bajo que su rival, mientras que hallarse a un nivel un poco más alto puede representar para él un éxito. Sin embargo, estos son casos

Para la mayoría de los alumnos, la adecuación o inadecuación estarán dadas por su permanencia en el nivel alto o bajo dentro del sistema local de calificaciones.

Por lo tanto, el interés en una materia es principalmente un fenómeno de percepción basado en la manera como los estudiantes clasifican las tareas de aprendizaje y en los juicios que ellos hacen sobre la adecuación de su desempeño relacionado con el de otros alumnos de su grupo o escuela. Lo antedicho tiene consecuencias sobre los esfuerzos posteriores para el aprendizaje de una materia determinada o de un tipo de tareas de aprendizaje. Los signos de adecuación a una serie de tareas de aprendizaje influyen en la falta de motivaciones futuras para este tipo de tarea, y tienen efectos importantes en la elección de la carrera, en la elección de la especialización educacional y aún en el estudio no profesional de una materia o área de conocimiento (Husén, 1967; Husén, 1969). El éxito (o adecuación) en una materia escolar abre posibilidades para tareas futuras, y el fracaso (o inadecuación) los cierra para consideraciones posteriores. Los sistemas de enseñanza y de calificaciones abren puertas para algunos estudiantes, mientras que las cierran para otros, y este sistema es independiente del éxito o fracaso en un sentido absoluto, pero depende de la significación local de dichos conceptos.

En resumen, estamos postulando una relación causal entre los signos evidentes de adecuación o inadecuación y el interés o desinterés en el aprendizaje de un tipo particular de tarea. Si se permite a los estudiantes elegir libremente si continúan aprendiendo tareas de una misma serie, una gran proporción de alumnos que se perciben a sí mismo como inadecuados a las tareas previas tratarán de evitar el aprendizaje futuro de otras que son similares. Por el contrario, la mayoría de quienes se perciben a sí mismos como adecuados preferirán seguir aprendiendo tareas del mismo tipo. Sin embargo, a medida que avanzan en edad y madurez, aquellos que se perciben como adecuados basarán sus elecciones en la significación de la tarea y en su importancia para lograr sus planes futuros. Esos alumnos tienen mayores posibilidades y, con el paso del tiempo, tomarán decisiones basadas en otro criterio que no sea el de éxito en la escuela.

EFFECTOS DEL APRENDIZAJE LOGRADO

ACTITUDES

Hasta aquí hemos considerado una serie de tareas de aprendizaje que el alumno entiende como pertenecientes a una misma categoría. Hemos discurredo acerca del efecto del esquema estable de éxito o adecuación y de fracaso o inadecuación sobre el interés o desinterés que el alumno desarrolla para un determinado tipo de tarea, y sobre su deseo de comprometerse voluntariamente en más tareas del mismo tipo (percibidas como tales por el alumno).

Si pasamos ahora a las tareas de aprendizaje de distinto tipo que se le imparten al alumno a un mismo tiempo, también podemos preguntarnos acerca del efecto que tiene la comprobación de adecuación o inadecuación. Es decir, en un año escolar, el alumno puede estudiar hasta 5 materias, y en este caso podrá enfrentarse con hasta 150 tareas de aprendizaje, aproximadamente. Con respecto a cada una de ellas, el alumno posee un sentido de adecuación o de inadecuación. Estas impresiones son ratificadas o rectificadas por las calificaciones de los maestros en los distintos períodos. A medida que estos índices se acumulan durante varios años a través de distintas tareas, el alumno comienza a generalizar sobre su adecuación o inadecuación a las tareas de aprendizaje. Si sus experiencias son positivas -es decir, si los resultados son, en general, adecuados-, el alumno tendrá una actitud positiva hacia la escuela y hacia el aprendizaje. Del mismo modo, si sus experiencias son negativas y su aprendizaje es considerado inadecuado tanto por él como por sus padres y maestros, su actitud será negativa.

Entendemos por actitud una disposición general para considerar algo de una manera positiva o negativa. Consideramos el concepto de actitud como más general que el de interés. Si el alumno desarrolla una actitud positiva (o negativa) hacia la escuela, esto puede abarcar las materias, el personal docente y no docente, y aún la idea total de escuela y aprendizaje escolar.

Creemos que diferentes alumnos necesitan distinta cantidad de experiencias de éxito o fracaso para desarrollar esta actitud positiva o negativa hacia la escuela. Sin embargo, pensamos que es sólo una cuestión de grado, y que todos los individuos que acumulan suficientes experiencias de fracaso (o éxito) desarrollarán, llegado cierto punto, una actitud negativa (o positiva) hacia la escuela.

Se han realizado muchos estudios sobre la relación entre rendimiento escolar y actitudes hacia la escuela (por ejemplo, Flemming, 1925; Khan, 1969; Kurtz y Swenson, 1951; Michael, Baker, y Jones, 1964; y Russell, 1969). Especialmente en los casos extremos, existe una relación entre las actitudes positivas o negativas y los signos de adecuación o inadecuación en los resultados obtenidos en la escuela. En algunos de estos estudios es evidente que, al final del período escolar elemental, se han desarrollado actitudes relativamente firmes.

El grado de certeza en la formación de la actitud es probablemente mucho mayor en las actitudes negativas y en las repetidas muestras de inadecuación que en las positivas con repetidas muestras de adecuación. Si bien es probable que de los signos de éxito en la escuela resulten actitudes positivas hacia ella, existen otras variables que pueden influir para determinar que la escuela y el aprendizaje sean considerados como positivos y favorables (por ejemplo, valores de los padres, actitudes del grupo de pares, significación de la escuela para las aspiraciones profesionales del individuo, etc.)

La actitud hacia la escuela y el aprendizaje es mucho más general que el interés por una materia determinada o por distintos tipos de tareas escolares. El interés es específico, se generaliza hacia un tipo de tareas y no necesita extenderse fuera de ellas. La actitud se extiende hacia toda la institución escolar, hacia la mayoría de las asignaturas, hacia el personal y aún hacia los estudiantes que concurren a la escuela. En efecto, las repetidas comprobaciones de inadecuación hacen que la totalidad de la institución sea la fuente del sentido de inadecuación del individuo; en este caso, el alumno siente la necesidad de eludir la institución, o de encontrar alguna manera de reducir la angustia que ésta le produce. Esto lo realiza mediante intentos de abandonar, atacar o minimizar los efectos que la escuela produce en él. Tales actitudes negativas, si están suficientemente desarrolladas, pueden tener consecuencias en todos los esfuerzos futuros de aprendizaje que estén relacionados con la escuela.

AUTOCONCEPTO

Si bien existe una diferencia en cuanto al grado de generalidad entre interés y actitud, tal como lo hemos definido, en ambos casos el objeto del afecto está fuera del individuo: el alumno desarrolla un interés o un desinterés por algo y una actitud positiva o negativa hacia la escuela y el aprendizaje. Sin embargo, si el proceso de apreciación de adecuación o inadecuación con respecto a las tareas de aprendizaje se extiende a un gran número de tareas en varios años, finalmente el objeto de apreciación para el alumno pasa de las materias o de la escuela a sí mismo.

///

Si el individuo trabaja y estudia en un medio donde la mayoría de las tareas de aprendizaje a través de varios años están acompañadas de apreciaciones propias y externas de adecuación, entonces desarrolla un sentido general de adecuación, por lo menos en lo que se refiere a las actividades escolares. Del mismo modo, si sus experiencias en tareas de aprendizaje han ido acompañadas de apreciaciones de inadecuación, es probable que el individuo desarrolle un profundo sentido de inadecuación, por lo menos en el campo de las actividades escolares.

Aunque reconocemos que algunos individuos pueden necesitar más experiencias de éxito o de fracaso que otros antes de llegar a aceptar un enfoque particular de sí mismos, creemos que es solo una cuestión de grado. La mayoría de los alumnos se ven obligados a aceptar finalmente un autoconcepto negativo o de inadecuación después de un número suficiente de experiencias de fracaso. Del mismo modo, después de cierta cantidad de experiencias de éxito se llega a un autoconcepto positivo o de adecuación.

No creemos que unas pocas experiencias de éxito o fracaso tengan un efecto fundamental en el autoconcepto; en realidad, es posible que experiencias ocasionales de fracaso que puedan ser convertidas en éxito por el individuo tengan especial significación en el fortalecimiento de la autoimagen. Lo que mayor efecto causa en el autoconcepto es la frecuencia y congruencia de los juicios de adecuación o inadecuación durante varios años.

No sabemos qué nivel de éxito o fracaso real será interpretado por el individuo como tal, pero en general creemos que el hecho de estar ubicado durante varios años en el nivel más alto de rendimiento dentro del grupo escolar (Grados A y B) en diversas materias, debe de ser interpretado por el alumno como éxito o adecuación. Del mismo modo, estimamos que el hecho de pertenecer al nivel más bajo de rendimiento del grupo escolar (Grados D y F) durante largo tiempo debe crear en el individuo un autoconcepto negativo, al menos en el área académica.

Torshen(1969) ha resumido estos estudios mostrando las relaciones entre el autoconcepto y los logros escolares. Mientras que la correlación entre el autoconcepto general y el rendimiento escolar es de aproximadamente +0,25, la existente entre este último y el autoconcepto académico es de alrededor de +0,50. De estos estudios se desprende claramente que el autoconcepto académico se define con cierta claridad alrededor de la finalización de la escuela primaria. Estas correlaciones indican que, para los alumnos de los niveles extremos (tercio superior e inferior) en rendimiento académico, la relación entre el autoconcepto académico y rendimiento es muy fuerte, con poca coincidencia entre dichos grupos en lo que se refiere al autoconcepto académico. Es decir, los alumnos del tercio inferior de la distribución de rendimiento tienden a tener un autoconcepto negativo, mientras que los del tercio superior tienden a tener un autoconcepto positivo.

Es probable que algunos individuos puedan reconfortarse con el hecho de que unos pocos miembros de su grupo se hallan aún en peores condiciones académicas que ellos, pero esta racionalización no se sostiene por mucho tiempo. Por lo tanto, también puede darse el caso de que algunos individuos se depriman ante la realidad de que unos pocos miembros de su grupo son algo mejor que ellos, pero creemos que para los alumnos que están en el nivel más alto de rendimiento dentro de su clase este hecho será finalmente interpretado de manera positiva.

Los alumnos de nivel medio de rendimiento dentro del grupo (tercio medio) son los menos afectados por la escuela en lo que se refiere a autoconcepto. A ellos se les dan suficientes muestras positivas de su adecuación como para balancear las negativas, o al menos para poder gratificarse con la comprobación de que son más aptos que una cantidad considerable de sus pares. Sin duda, ellos deben recurrir a otras áreas de su actividad y a otros aspectos personales para encontrar signos más positivos de su propio valor y adecuación.

Al tener en cuenta estos puntos de vista estamos suponiendo que cada individuo busca desesperadamente algún signo positivo de su propio valor y adecuación. Si estos signos se le niegan en un área, el individuo debe buscarlos en otras. Sears (1963), en su trabajo sobre la medición del autoconcepto, presenta 12 áreas en las que un individuo puede apreciarse a sí mismo. Algunas de ellas, tales como aprendizaje, materias escolares, hábitos laborales y relaciones con el maestro, pueden clasificarse fácilmente como relacionadas con el autoconcepto académico del alumno. Otras, que tienen que ver con autoconceptos referentes a deportes, relacionados con otros jóvenes, relaciones con los demás y apariencia personal, pueden clasificarse como relacionadas con el

///

mcb/

///
autoconcepto no académico. Hay una pequeña relación entre estas dos grandes categorías del autoconcepto (alrededor de +0,35), lo cual indica que los individuos que tienen un alto autoconcepto en una de ellas pueden no tenerlo en la otra. Es posible que un bajo autoconcepto académico vaya acompañado de un alto autoconcepto no académico, y viceversa. Es probable que los individuos que tienen autoconceptos negativos en ambas categorías tropiecen con grandes dificultades; esto puede darse en, aproximadamente, el 50% de los alumnos cuyo autoconcepto académico es negativo.

Tal vez, algunos individuos con autoconcepto académico negativo se gratifiquen con un autoconcepto no académico positivo. Sin embargo, el primero es importante por sí mismo, ya que determina si el individuo se comprometerá voluntariamente o no en un aprendizaje académico cuando sea libre para elegir. Un autoconcepto académico negativo aumenta la probabilidad de que un individuo tenga un autoconcepto negativo general.

Cuando al individuo se le niega una reafirmación positiva de su valor en la escuela, se lo impulsa a buscarla donde pueda encontrarla. Si la sociedad le ofrece oportunidades laborales que lo satisfacen y lo gratifican económicamente, o de otra manera, aquél puede encontrar signos positivos de su propio valor. Sin embargo, en una sociedad altamente desarrollada como la de los Estados Unidos es probable que los signos negativos referentes al rendimiento escolar (incluyendo la deserción y los fracasos escolares) constituyan serios obstáculos para lograr altos niveles ocupacionales. Algunos individuos deben recurrir a áreas menos aprobadas socialmente (pandillas, actividades ilícitas, etc.) para encontrar la recompensa y autoaprobación que les son negadas en la escuela y en las actividades relacionadas con ella.

En resumen, aunque las experiencias de éxito escolar no garantizan un autoconcepto positivo general, aumentan la probabilidad de que éste se desarrolle. Por el contrario, las experiencias de fracaso garantizan el desarrollo de un autoconcepto académico negativo y aumentan la probabilidad de que su autoconcepto general también lo sea. Pero el individuo lucha desesperadamente para obtener una reafirmación de su propio valor; si ésta se le niega en un determinado campo, la buscará en cualquier otro. La probabilidad de hallar tal reafirmación se ve considerablemente disminuida por la congruente falta de éxito en la escuela.

SALUD MENTAL

Un individuo desarrolla un autoconcepto positivo y un fuerte ego según las continuas comprobaciones de su adecuación, especialmente en la primera etapa de la niñez, en el período de latencia (de los 6 a los 11 años) y en la adolescencia. La escuela abarca estos dos últimos períodos (de los 6 a los 18 años). Consideramos que las continuas pruebas de éxito o fracaso en la escuela tienen importantes efectos sobre la salud mental del individuo. La salud mental y el autoconcepto no pueden diferenciarse con claridad, aunque la primera está más directamente relacionada con el desarrollo del ego, con la reducción de la ansiedad general y con la habilidad para manejar el stress y la frustración con un mínimo de debilitamiento de afecto.

Hay una base empírica considerable para relacionar la percepción del individuo sobre su adecuación en el aprendizaje escolar y el desarrollo de los intereses, de las actitudes y del autoconcepto. Cuando nos referimos a la salud mental debemos ser más especulativos, tanto por las dificultades que presentan su medición y definición como por el limitado número de investigaciones sobre la relación directa entre la adecuación del aprendizaje escolar y la salud mental. A partir de un estudio longitudinal de Stringer y Glidewell (1967) en el cual se relacionaba el progreso académico de los alumnos de una escuela elemental con los signos de enfermedad mental, es posible obtener algunas bases para estas especulaciones. También contribuye a ello un trabajo más reciente de Torshen (1969) sobre la relación entre las calificaciones de los maestros, los autoconceptos y los signos de salud mental. Sin embargo, el test empírico decisivo de estas hipótesis no ha sido aún realizado (al menos a satisfacción del autor).

Si el medio escolar proporciona al individuo pruebas de su adecuación durante varios años, especialmente en la primera etapa escolar, sustentadas por éxitos congruentes en los 4 ó 5 años siguientes, creemos que se logrará una especie de inmunización contra las enfermedades mentales por un lapso indefinido. Un individuo en tales condiciones superará períodos de crisis, de gran stress, sin sufrir demasiado. Su propio sentido de adecuación y sus habilidades personales y técnicas (algunas adquiridas en la escuela) lo capacitarán para utilizar métodos realistas con el fin de superar esas

///

///

situaciones críticas.

Es poco probable que todos los alumnos de más alto nivel de rendimiento dentro del grupo escolar posean esa fortaleza en su ego solamente por la adecuación en su aprendizaje. Sin embargo, creemos que esto sucede en casi los 2/3 de los estudiantes de este nivel (más del 20%). No conocemos con exactitud las causas por las cuales un tercio de nuestros estudiantes carecen de esa inmunización. Probablemente, algunos integrantes de este grupo son alumnos que se ven forzados a estudiar y que logran éxito escolar con gran sacrificio personal. Quizás algunos son altamente competitivos y convierten a la competencia con el resto del grupo en un tema más importante que el aprendizaje mismo. Acaso algunos son extremadamente dóciles y pierden independencia al amoldarse exageradamente a las exigencias de los adultos (padres, maestros, etc.) sin desarrollar sus propios objetivos personales.

En el otro extremo están los alumnos de nivel más bajo de rendimiento dentro del grupo, que han tenido continuas muestras de su inadecuación al medio escolar y al aprendizaje durante un período de 5 a 10 años. Tales alumnos raramente obtienen un esfuerzo positivo en la clase, y es poco probable que logren recompensa por parte de los maestros o de sus padres. Podemos suponer que están colmados de problemas emocionales, que surgen de las escasas oportunidades en las cuales ellos pueden obtener un sentido de adecuación en el medio escolar, y especialmente en la clase. Probablemente exista una creciente espiral en la cual lo que en determinado momento es una dificultad de aprendizaje se intensifica luego y produce gradualmente una sensación tal que nada de lo que se haga en esa situación será realizado con eficiencia.

De esto se desprende que casi los 2/3 de los alumnos de más bajo nivel de rendimiento dentro de su aula (cerca del 20 por ciento del total de estudiantes) exhibirán durante varios años síntomas de depresión aguda y alienación del mundo escolar y de los adultos. Solo podemos especular acerca de cómo y por qué ciertos alumnos se libran del daño que representa un sentido de inadecuación en la escuela. Algunos podrán obtener un fuerte y positivo sentido de adecuación en su trabajo de parte de sus pares o sus padres, y de esa manera llegarán a compensar los efectos negativos de la escuela. A otros les será posible rechazar sus propias experiencias escolares por no ser pertinentes a sus propios objetivos, o podrán considerar injustos los juicios de la escuela y de esa forma lograr evadirse de lo que de otra manera constituiría un conjunto de experiencias y estimaciones negativas.

Para aquellos que constituyen los casos extremos con respecto al rendimiento, suponemos que los efectos de las experiencias escolares se acentúan cuando los padres están muy interesados en el logro educacional de sus hijos. Cuando las aspiraciones educacionales de los padres son altas, recompensan los logros y castigan la falta de rendimiento. En tales condiciones, el sistema escolar de recompensa y castigo es paralelo al del hogar. Para esos niños, las consecuencias afectivas del rendimiento escolar serán mucho mayores que para aquellos en cuyos hogares existe un sistema de recompensa y castigo diferente del de la escuela.

Suponemos, además, que los efectos del fracaso en el aprendizaje cognoscitivo de la escuela serán minimizados, cuando ésta brinde muchos tipos de aprendizaje y actividades que tengan baja relación con el aspecto cognoscitivo (deportes, actividades sociales, arte, música, instrucción vocacional, etc. En tales condiciones, es probable que una gran proporción de estudiantes pueda experimentar algún grado de éxito - - - en ciertas actividades relacionadas con la escuela y librarse así de una sensación de completo fracaso escolar.

Las investigaciones e hipótesis de las páginas precedentes derivan de trabajos tales como el de White (1959) sobre motivación para la competencia, el de Erikson (1963) sobre las etapas del desarrollo, y el de Bower (1962) en su revisión del trabajo sobre salud mental en educación. A pesar de la naturaleza especulativa de esta parte de la obra, podemos decir que el enfoque elegido para este capítulo proviene de las significativas investigaciones realizadas, del trabajo teórico de los especialistas en desarrollo infantil, y de las experiencias de psiquiatras y psicólogos. La extrema importancia que tiene esta área para el individuo y para la sociedad plantea la necesidad de que estas especulaciones e hipótesis sean objeto de una investigación más profunda.

mcb/

///

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anttonen, R.G., "Longitudinal Study in Mathematics Attitude", *Journal of Educational Research*, 62 (1969), 467-71.
- Atkinson, J.W., y Feather, N.T. (comp.), *A Theory of Achievement Motivation*. Nueva York: John Wiley & Sons, 1966.
- Baraheni, M.N., "Inquiry into Attitudinal Concomitants of Success and Failure at School", *Educational Research*, 5 (1962), 63-68.
- Bloom, B.S., *Stability and Change in Human Characteristics*, Nueva York: John Wiley & Sons, 1964.
- Bormuth, J.R., *On the Theory of Achievement Test Items*. Chicago: University of Chicago Press, 1970.
- Bower, E.M., "Mental Health in Education", *Review of Educational Research*, 32 (1962), 441-54.
- Engel, M., "The Stability of Self-concept in Adolescence", *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 58-(1959), 211-15.
- Erikson, E.H., *Childhood and Society*. Nueva York: Norton, 1963.
- Flemming, C. W., "A Detailed Analysis of Achievement in High School", *Teachers College Contributions to Education*, Nº 196 (Nueva York: Bureau of Publications, Teachers College, Universidad de Columbia, 1925), pág. 35-47.
- Frandsen, A.N., y Sessions, A.D., "Interests and School Achievement", *Educational and Psychological Measurement*, 13 (1953), 94-101.
- Glaser, R., y Nitko, A.J., *Measurement in Learning and Instruction*. Pittsburgh: Universidad de Pittsburgh, Research and Development Center, 1970.
- Hicklin, William J., "A study of Long-Range Techniques for Predicting Patterns of Scholastic Behavior", Tesis no publicada, Universidad de Chicago, 1962.
- Husén, T. (ed), *International Study of Educational Achievement in Mathematics: comparison of Twelve Countries*, Vols. I y II. Nueva York: John Wiley & Sons, 1967.
- Husén, T. *Talent, Opportunity and Career*. Estocolmo: Almqvist and Wiksell, 1969.
- Khan, S.B., "Affective Correlates of Academic Achievement", *Journal of Educational Psychology*, 60 (1969), 216-21.
- Kurtz, J.J. y Swenson, E.J., "Student, Parent, and Teacher Attitude Toward Student Achievement in School", *Scholl Review*, 59 (1951), 273-79.
- Michael, W.B., Baker, C., y Jones, R.A. "A Note Concerning the Predictive Validities of Selected Cognitive and Non-Cognitive Measures for Freshmen Students in a Liberal Arts. College", *Educational and Psychological Measurements*, 24 (1964), 373-75
- Neale, D.C. "The Role of Attitudes in Learning Mathematics", *The Arithmetic Teacher*, 16 (1969), 631-40.
- Payne, Margaret A., "The Use of Data in Curricular Decisions", Tesis no publicada, Universidad de Chicago, 1963.
- Popham, W.J., y Husek, T.R., "Implications of Criterion-Referenced Measurement", *Journal of Educational Measurement*, 6 (1969), 1-9.
- Russell, I.L., "Motivation for School Achievement: Measurement and Validation", *Journal of Educational Research*, 62-(1969), 263-66.
- Sears, P.S., *The Effect of Classroom Conditions the Strength of Achievement Motive and Work Output of Elementary Scholl Children*, Cooperative Research Project Nº OE 873. Stanford, California: Stanford University, School of Education, 1963.
- Stringer, L.A., y Clidewell, J.C., *Early Detection of Emotional Illnesses in School Children*, Informe final, St. Louis, Missouri: St Louis County Health Department, 1967.
- Torshen, Kay., "The Relation of Classroom Evaluation to Students' Self-Concepts and Mental Health", Tesis doctoral inédita, University of Chicago, 1969.
- White, R.W., "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence", *Psychological Review*, 66 (1959), 297-333.
- Wyman, J.B., "On the Influence of Interest on Relative Success", Tesis doctoral inédita, Stanford University, 1924.

- - - 0 - - - - -

* Este artículo también aparecerá en *Advances in Educational Psychology* 2, editado por Varma Pringle, Londres, Inglaterra: University of London Press, Ltd.

(En preparación)

mcb/

- - - 0 - - - - -