

IMPACTO ACADÉMICO DE LA EDUCACIÓN

Miguel Pérez Ferra
Universidad de Jaén

RESUMEN

En este artículo realizamos un análisis de la incidencia que tiene la educación en el desarrollo académico. Para ello iniciamos el artículo con una introducción que describe la concepción de educación de la que partimos; la incidencia que tiene la formación del profesorado y cómo entendemos la naturaleza de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El artículo considera la educación como una forma de pensamiento; alude al desarrollo de itinerarios personales en la educación de los alumnos, a las relaciones entre familia y escuela, así como a las transacciones de los alumnos cuando pasan de una etapa psicológica a otra; por último, se hace referencia a las implicaciones de la familia en el desarrollo académico.

SUMMARY

In this article we carried out an analysis of the incidence that the education in the academic development. For this we make an initial introduction, describing the conception of education which we leave, the incidence that has same in the formation of the faculty and how we understand the nature of the processes of teaching and learning.

The article considers education like a form of thought, it alludes to the development of personal itineraries in students' education, to the relationships between family and school and to the changes of the students when they pass of a psychological stage to another, lastly, we alluded to the implications of the family in the academic development of children.

1. EN TORNO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN

De la educación como realidad personal y social emergen los problemas, vicisitudes y orientaciones que ha de ponderar la política curricular como ámbito institucional, desde el cual se va a orientar, a través de la escuela, la formación académica de los ciudadanos. Esta circunstancia plantea la consideración de que tanto el desarrollo de la Didáctica como el del Currículum "hunden" sus raíces en el conocimiento que adquieren los profesores sobre los problemas cotidianos que se plantean diariamente en las aulas y, consiguientemente, en las circunstancias en que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Conviene, por tanto, realizar una aproximación a la dimensión ontológico-semántica del término educación, con el fin de precisar la amplitud y delimitación del concepto (su naturaleza), así como el modo más adecuado de proceder en la elaboración del conocimiento que le es propio, sin obviar, lógicamente, la incidencia del pensamiento de los profesores en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Entre las connotaciones más significativas que encierra el término educación, se halla el hecho de que define un proceso del cual el hombre es autor y receptor, en la medida que enriquece a otros y es enriquecido por ellos; es, por tanto, la humanidad la primera característica del hecho educativo. Así como en las Ciencias de la Naturaleza el investigador observa fenómenos y

acontecimientos que son realidades externas a su singularidad, en las Ciencias Sociales y, por consiguiente, en las Ciencias Pedagógicas, cuyo objeto de estudio es la persona como sujeto perfectible, el hombre no puede ser neutral, ya que él mismo es el objeto de estudio de tales ciencias y, por tanto, la actividad que allí se desarrolla no es objetiva, sino subjetiva. Es así que el primer inconveniente que tiene el hombre para delimitar el concepto de “educación” se halla en la humanidad misma de quien debe definirla, dependiendo, en gran medida, de sus creencias, actitudes y valores.

Entendemos que la palabra educación etimológicamente procede de los términos latinos “educare”, que significa criar o alimentar y de “exducere”, cuyo significado es “sacar” o “conducir” desde dentro hacia fuera. Esta doble etimología ha dado lugar a dos acepciones complementarias del término que recogen la esencia de la naturaleza humana en el proceso de llegar a ser persona; de una parte, la educación como influencia externa que recibe la persona (heteroeducación); de otra, el desarrollo interior de la persona, que permite que se configure a sí misma (autoeducación). La confluencia de estas dos opciones complementarias permite concebir la educación como proceso que proporciona a cada hombre los medios necesarios para su desarrollo personal (hetero y autoeducación).

Por su parte, la Real Academia Española de la Lengua define el término educación como: “*acción*” y “*efecto de educar*”, de modo que estas dos acepciones del concepto educación “*acción*” y “*efecto*” se complementan, en la medida que responden a las dos caras de la realidad humana: inmanencia y trascendencia.

Delimitado el campo conceptual del hecho educativo, llegamos a la conclusión de que produce efectos perdurables en el hombre, sobre los cuales se fundamentan nuevas acciones que van perfeccionando al individuo en el proceso de llegar a ser persona. Ciertamente, la educación supone acción, mediante la cual la persona se va enriqueciendo a través de eventos pretéritos que pasan a ser efectos determinantes en la delimitación de la identidad de cada persona, pero como afirma García (1996: 73), “*tales acciones (prácticas) no deben entenderse como una forma de ‘poiesis’ determinada por fines fijos (...), sólo pueden ser concebidas por principios éticos, intrínsecos a la práctica educativa, circunstancia que aporta una nota de singularidad al hecho educativo; es decir, en adecuación a la individualidad y especificidad de cada persona*”. Es aquí donde se halla, a nuestro entender, la incidencia de la educación en la formación académica, entendida como instrucción, en la posibilidad de aportar singularidad y especificidad al desarrollo del ser humano, dándole una vertiente afectiva a lo que es meramente conocimiento racional. Se trata de que la instrucción pase a ser formación.

Al considerar la formación académica como instrucción, podemos afirmar que aquella supone la intelectualización e individualización, por cada persona, de un determinado conjunto de contenidos, pero el hombre es integralidad y, por tanto, necesita que aquellos conocimientos adquiridos sean informados por valores que son sustantivos en su desarrollo, para favorecer dicha integralidad.

1.1. Naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje

Desde la literatura especializada es habitual referirse a la enseñanza como el conjunto de situaciones orientadas al aprendizaje, significando de este modo la relación existente entre los dos términos mencionados como integrantes de un mismo proceso, de modo que al referirnos a la Didáctica como ciencia que se ocupa del estudio de la enseñanza es conveniente que se atienda a la relación semántico - ontológica existente entre ambos conceptos.

La relación entre enseñanza y aprendizaje comprende y trasciende el ámbito de las acciones instructivas, por parte del profesor, y la relación de efectos de aprendizaje en los alumnos. Además de todo ello, es necesario abordar el estudio de las relaciones que se generan en las acciones instructivas.

Se ha mantenido tradicionalmente que el binomio enseñanza/aprendizaje constituye una relación de causalidad, ya que la enseñanza es una actividad intencional, diseñada para dar lugar a aprendizajes en los alumnos. A este respecto Hirst (1986: 304-305) ha afirmado que *“no existe nada a lo que podamos llamar enseñanza, sin la intención de dar lugar a un aprendizaje; por consiguiente, no podemos caracterizar a la enseñanza independientemente de la caracterización del aprendizaje. Así pues, hasta que no sepamos qué es el aprendizaje, no sabremos qué es enseñar. Uno de estos conceptos es totalmente dependiente del otro”*, sigue afirmando este autor, *“de modo que el aprendizaje sería la situación final del proceso de enseñanza”*.

Sin embargo hay otras posturas manifiestamente distintas, como la de Fenstermacher (1986: 153, 1993: 3-56) a las que se aproxima nuestro pensamiento sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos con el autor mencionado que la relación entre enseñanza y aprendizaje tiene carácter ontológico - semántico. No hay, por tanto, relación de causa - efecto entre los dos términos del binomio, sino que se produce una cierta transitividad, matizada por otros factores, entre los que interviene el clima de aula que se puede generar. Frecuentemente se han confundido, sin que haya razón para ello, relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales, tal vez, debido a que el concepto de enseñanza tiene su razón de ser en el aprendizaje, y debido, también, a que el aprendizaje se produce después de la enseñanza. Es por lo que se puede entender que aquella es causa de este. Sin embargo, no podemos referirnos a las relaciones que se producen entre estos dos términos, como relaciones de causa - efecto, ya que en este caso la enseñanza sólo sería tal, en la medida que es capaz de producir aprendizajes en grado homogéneo. Ciertamente, hablar de enseñanza supone, necesariamente, hacer referencia al aprendizaje, aunque ello no signifique que desarrollar una acción que se pueda considerar como enseñanza comporte siempre un aprendizaje en los alumnos, ya que existen aspectos que condicionan la relación cuasi - causal que se establece entre ambos términos. Se establece, por tanto, un espacio de dependencia entre enseñanza y aprendizaje, pero esta relación no siempre es estable, ni necesariamente una acción de enseñanza comporta un aprendizaje; es decir, se produce una relación que no es causal sino ontológico - semántica, como hemos hecho referencia con anterioridad, relación que se puede acentuar o mitigar en función de diversas variables que intervienen en el proceso.

La correlación positiva que se establece entre estas dos realidades será mayor en la medida que el profesor facilita medios, mejora disposiciones y genera necesidades en los alumnos que ven

favorecidas sus condiciones para llevar a cabo aprendizajes; por tanto, el aprendizaje no es un efecto necesario de la enseñanza, sino la consecuencia, entre otras, de que el profesor ponga al alumno en las mejores condiciones para aprender. De este modo, la transitividad o incidencia de la enseñanza en el aprendizaje se canaliza a través de la relación de condiciones organizativas y metodológicas adecuadas, para que el alumno se desarrolle cognitiva, afectiva, social y físicamente. Consecuentemente, podremos avanzar en este discurso afirmando que los procesos de enseñanza/aprendizaje están en la base de acciones formalizadas e intencionales que se llevan a cabo en contextos escolares, con la intención de desarrollar la personalidad del alumnado, y cuyo eje central lo constituye el pensamiento del profesor.

1.2. El pensamiento del profesor en una educación que facilita el desarrollo académico de los alumnos

Tradicionalmente, los profesores estamos preocupados de cómo enseñar, más que de reflexionar sobre nuestra actividad docente. Sin embargo, al considerar la tarea docente como una mediación, asumimos que el profesor y el alumno piensan, elaboran conocimiento y desarrollan procesos cognitivos previos a la manifestación de sus acciones, aspecto que recoge el Libro Blanco de la Reforma Educativa en los siguientes términos:

“La reflexión del profesorado sobre su práctica docente le permite examinar su teoría implícita sobre la enseñanza...de modo, que la práctica docente se convierte en un proceso de investigación en la acción”.
(M.E.C./ Libro Blanco, 1988: 213)

Esta apreciación que se recoge en el ámbito de la política educativa necesita de algunas aclaraciones. Como ha señalado Fenstermacher (1994, cit. por Bolívar, 1995: 20) hay cuatro grandes cuestiones que nos podemos plantear para indagar sobre el conocimiento del profesor, a saber: ¿Qué conocimiento tenemos sobre la enseñanza efectiva?; ¿qué conocen los profesores?; ¿qué conocimiento es básico para la enseñanza? y ¿quién produce conocimiento sobre la enseñanza?. En nuestro caso nos centramos en la tercera cuestión; es decir, ¿qué conocimiento es básico/esencial en los profesores para enseñar?

Hay una larga tradición en investigar qué procedimientos son los más adecuados para lograr mejores resultados en el campo del aprendizaje. Desde esta concepción, los profesores aprendían aquellas competencias que les permitían desarrollar estrategias más efectivas para el aprendizaje de sus alumnos. Esta tradición que tiene su eje nuclear en el conocimiento formal del profesor, establece criterios metodológicos apriorísticos para la resolución de situaciones docentes. Formar al profesorado en aquellas competencias específicas que sirvieran para mejorar el rendimiento de los alumnos constituía el “*leit-motiv*” del conocimiento de la enseñanza, por parte del profesorado. Sin embargo, esta concepción parte, –entre otros–, de un error de base, no considera que el docente vive una situación de tensión determinada por sus constantes reajustes personales, fruto de la experiencia profesional, de su historia y de la reformulación de sus creencias, todo ello acontece en el marco que se produce entre su conocimiento por aprendizaje y el ejercicio profesional. Gran cantidad de estudios fundamentados en el paradigma proceso - producto y sus sucesivas reformulaciones, no solamente resultaron estériles para atender adecuadamente las peculiaridades de cada grupo de alumnos, sino que pusieron de manifiesto que la eficiencia del profesor se inscribe

en el marco de una racionalidad práctico - deliberativa que, a modo de encrucijada de creencias, participa del "savoir-faire" del profesor (el arte del docente), y de su creatividad y compromiso moral, y de su conocimiento de lo que acontece en su clase, que le permite reflexionar, tomar decisiones e intervenir en y desde esa realidad concreta. Nos estamos refiriendo a un conocimiento práctico - deliberativo, que tiene como finalidad reflejar el mundo concreto del entorno educativo del profesor mediante palabras y opiniones que descubren significados que no ha manifestado abiertamente hasta ese momento. De modo que el profesor, como agente activo, define, interpreta y reconceptualiza las situaciones de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con su historia profesional, a través de la cual aporta su visión personal relativa a los procesos instructivos.

Ciertamente, la acción reflexiva del docente ha incrementado el conocimiento que los profesores tienen sobre su enseñanza, ya que como afirma Villar (1994:2) *"la enseñanza reflexiva se refiere a un proceso de análisis crítico a través del cual, profesores en ejercicio y alumnos (...) desarrollan destrezas de razonamiento lógico, juicios reflexivos y actitudes de apertura y flexibilidad mentales que son condiciones necesarias para ser un sujeto reflexivo"*, a fin de comprender y resolver las contradicciones entre teoría y práctica. La abundancia de trabajos sobre enseñanza basados en la racionalidad práctico - deliberativa, Huber (1989, 1992); Medina (1988, 1990 y 1993); Marcelo (1994); Villar (1994, 1995) y De Vicente (1994), confirman la singularidad y eficiencia de este procedimiento en la formación del profesorado, para lograr más altas cotas de excelencia en el desarrollo académico de los alumnos. El conocimiento que aportan los profesores a través de su reflexión no puede ser un conocimiento tácito, sino que las acciones del profesorado han de sustentarse no solamente en la reflexión sobre la práctica, sino que, además, se deben justificar (explicar) mediante una epistemología adecuada que permita deslindar el conocimiento del profesor del objeto conocido. Shulman (1986: 60 y ss.) lo ha expresado muy acertadamente, aduciendo que: *"Educar es enseñar de una forma que incluye una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores debe ser hacer explícito el conocimiento implícito (...) esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica y la reflexión sobre la comprensión teórica de ella"*.

Cuando el profesor es capaz de identificar las claves de su enseñanza y justificar científicamente el porqué de las mismas, estamos ante una de las experiencias más gratificantes que tienen lugar en torno al hecho educativo. Es en esta circunstancia y momento donde, a partir de la reflexión en la acción se llega a la investigación-acción, consideradas como dos fases de un mismo proceso, donde el contenido de la reflexión, entendido como lo que se enseña, se justifica mediante respuestas adecuadas y procedentes de la teoría explicativa. Es así como se puede volver a elaborar un nuevo modelo formativo de profesor, en el que se ha de precisar el "conocimiento básico" necesario para la enseñanza. Ese nuevo modelo ha de incluir cómo el profesor adquiere el contenido, qué tipo de contenidos ha de adquirir y un atributo que podemos considerar como la dimensión que aporta relieve a la formación del profesorado, nos referimos al conocimiento didáctico del contenido, sin olvidar el contenido ético, que aparta la verdadera razón de ser del acto didáctico.

Shulman (1988: 33 y ss.) ha mantenido una posición crítica a lo largo del desarrollo de su discurso sobre la formación del profesorado a través de la reflexión crítica y más concretamente

sobre los programas de “Pensamiento del profesor y toma de decisiones”. La influencia de planteamientos psicologicistas y la ausencia de justificación de las decisiones tomadas por los profesores en sus aulas, a partir de la reflexión, le han inducido a pensar en la ausencia de fundamentación teórica. En este contexto Shulman afirma que *“educar es enseñar de una forma que incluya una revisión de por qué actúo como lo hago. Mientras el conocimiento tácito puede ser característico de algunas acciones de los profesores, nuestra obligación como formadores de profesores ha de consistir en hacer explícito el conocimiento implícito (...) y esto requiere combinar la reflexión sobre la experiencia práctica con la reflexión sobre la comprensión teórica de ella”*. Como ha afirmado acertadamente Bolívar (1995: 30) *“La objeción de Shulman a la perspectiva anterior es que, frente a una posible dicotomía, la reflexión se debe focalizar en los distintos tipos de contenidos necesarios para una profesionalización de los docentes”*.

Shulman (1988) orienta sus estudios sobre la formación del profesorado en el conocimiento que éste tiene de la materia a enseñar y cómo la trasmite a los alumnos, superando el viejo dualismo entre contenidos curriculares y su didácticos, mediante una nueva concepción integradora que denomina conocimiento didáctico del contenido, que integra en una misma realidad el conocimiento de la materia junto al conocimiento pedagógico de cómo enseñarla; además, aporta una novedad, el conocimiento de las aportaciones morales y epistémicas del conocimiento de la materia, cuya conocimiento es esencial en la determinación de los diversos modos de transmitir el conocimiento de las material a los alumnos.

2. LA EDUCACIÓN COMO NUEVA FORMA DE PENSAMIENTO

Al considerar el impacto académico que tiene la educación y, como quiera que el término educación posee una gran riqueza de matices, tan amplia como la pluralidad atributiva que le es propia al ser humano, hemos considerado oportuno delimitar el campo conceptual del que partimos, valorando el término educación orientado a la *“necesidad de descubrir una nueva forma de pensamiento”* (Santos Rego, 1995).

Entendemos el pensamiento como la capacidad cognitiva general, adecuada para conocer, que se constituye en elemento mediador entre la persona y el medio circundante, por tanto, es vehículo de la educación. Siendo la educación la actividad que integra y propicia el desarrollo humano, hemos de convenir que se orienta hacia la capacitación del sujeto para decidir de modo autónomo. Y no se quiere decir con ello que el conocimiento quede desvinculado de valores, actitudes o creencias; al contrario, la conceptualización del mundo en clave humanística se construye formulando posturas personales, tomando opciones, que se elaboran según la información que proporciona el intelecto y seleccionando los contenidos o atendiendo a criterios culturales.

Consideramos de interés aclarar que los estudios sobre pensamiento se han centrado en los últimos tiempos casi completamente en el campo de la psicología, condicionando una perspectiva en su análisis y comprensión casi procesual, como estudio de procesos mentales. Esa influencia ha dado lugar, simultáneamente a un olvido del estudio del pensamiento desde otras perspectivas

complementarias como la que suscribe que el pensamiento es capacidad de reflexión unida a concepciones axiológicas sobre el mismo.

Quienes nos dedicamos a la educación tenemos la urgente necesidad de contribuir al desarrollo en nuestros alumnos de un nuevo modo de entender el pensamiento. No son los recursos, ni las consecuciones a término del proceso educativo, sino el hecho de ayudar a estructurar modos de pensar que les permitan desarrollar sus estudios con éxito y habilitarles, para abordar nuevas situaciones en la vida social, profesional, familiar, etc., lo que nos ha de mover a padres y educadores

No podemos obviar en nuestra apreciación que *“el devenir del pensamiento, amparado en planteamientos filosóficos, hace que la conceptualización del mundo, propia del entramado cultural en el que nos movemos, disminuya su consistencia en relación al conocimiento científico y, consecuentemente, los modelos conceptualizadores al uso común se vuelvan cada vez menos vitales para explicar ese mundo”* (Santos Rego, 1995), pero no es menos cierto que no podemos disimular el pensamiento de la realidad contextual que le aporta singularidad al pensamiento; si así fuese, el currículum perdería su verdadera esencia y el alumno/a desarrollaría un pensamiento disociado totalmente de la realidad en la que se halla, perdiendo una de sus funciones principales, construir las relaciones del individuo con la sociedad circundante. La línea más plausible a una salida válida se orienta hacia una situación de equilibrio sintetizada en la pregunta: ¿qué deberían saber nuestros alumnos en el futuro? Y esta cuestión apunta a la consideración de contenidos y procesos; es decir, a la información y al método de trabajo. Con relación a la información que aporta el contenido, no es que unos contenidos estén relacionados con otros, sino que cada uno de ellos está incorporado en el otro; es decir, que el contenido de la información responde a aspectos estructurales de las disciplinas, en su relación con los contenidos específicos y su significación en el contexto en donde se desarrollan y aplican. El proceso ya no es sólo método, sino que es aprendizaje centrado en la utilización de contenidos que se orientan a la ampliación de relaciones entre ellos.

Desde la concepción filosófica aludida, que incorpora el desarrollo psicológico del conocimiento en el desarrollo axiológico, no puede faltar un enfoque o procedimiento de trabajo. Aludimos al aprendizaje cooperativo como medio más adecuado para desarrollar conocimiento. Desde instancias cooperativas, el alumno no sólo asume responsabilidades relativas a su propio aprendizaje, sino también al aprendizaje de todo el grupo. De este modo, como afirma Santos Rego (1995), *“la significación emocional de ser un miembro estimado del grupo se relaciona así con el proceso de aprendizaje. Y el contenido pasa a ser considerado no sólo como información sino también como experiencia de cooperación en sí mismo”*.

Pero no se agota el desarrollo del conocimiento en tales estrategias, la educación y, a través de ella, el desarrollo del conocimiento aspira a contemplar la realidad del discurso más allá de la práctica pedagógica, de modo que los centros educativos pasan de ser instituciones para aprender, a ser considerados espacios de aprendizaje, en donde el currículum asume una función muy importante, entre muchas: desarrollar significados compartidos por distintas disciplinas en torno al crisol de una cultura, de modo que queden recogidos en actividades y en los contenidos propuestos.

2.1.- El desarrollo de itinerarios educativos personales a través de la educación.

Una de las preocupaciones manifestadas por el profesorado y los padres ante el desarrollo académico de los alumnos/hijos consiste en facilitarles un desarrollo académico adecuado a sus posibilidades madurativas, desarrollo que esté en consonancia con sus conocimientos previos. Estamos ante lo que entendemos como tutela de las personas adultas respecto a la educación de los jóvenes. Tomar conciencia de las dificultades y anticiparse a las mismas supone, entre otras cosas, percatarse de que nuestros alumnos son incapaces de marcarse itinerarios de aprendizaje, de modo consciente, en los primeros estadios de su vida, por lo que necesitan ayuda de aquellos adultos que les rodean, dicha ayuda se hace más necesaria en tanto que el alumno se halla en un proceso de transición, entendiéndose como tal *“un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad respecto al pasado”* (Barca y otros, 1999). El aspecto más relevante de la transición se halla en el hecho de que someten a las personas que los viven a un proceso de adaptación que puede convertirse en experiencia positiva o negativa; *“ en el primer caso los cambios son percibidos como valiosos y producen un ajuste satisfactorio a la nueva situación; en el segundo caso, la experiencia no aporta aspectos positivos a la experiencia personal”* (Campos, 1999).

Es en el ámbito de la cultura organizativa de los centros donde se pueden aplicar las medidas pertinentes para configurar sus señas de identidad, con el fin de facilitar los pasos de una transición y llegar a equilibrar los ritmos de desarrollo personal. En este proceso, la gradación se debe asumir como aspecto básico de actuación pedagógica, de modo que pueda evitar situaciones no deseadas.

Según plantea Campos (1999), las indagaciones relativas a cómo abordar las transiciones afectan a tres ámbitos:

- *“Cómo viven las distintas transiciones los implicados en ellas y qué efectos de distinto tipo producen en la totalidad de los sujetos, en determinada categoría del alumnado, o en personas concretas.*
- *Qué respuestas proponen los centros educativos para minimizar los efectos traumáticos de estos saltos, para desarrollar la capacidad de adaptación del alumnado y para vivir las transiciones como retos viables.*
- *Qué elementos del sistema educativo se han vuelto disfuncionales con el paso del tiempo y con las nuevas exigencias planteadas por la sociedad, y cómo se corrigen tales disfunciones”.*

Los tres aspectos considerados son importantes a la hora de abordar la transición que incide de modo más directo en la formación académica de los alumnos, aquella que tiene lugar entre la cultura socio-familiar y la escolar, que afecta de modo más significativo al alumnado que se halla en desventaja desde el punto de vista social. Esta realidad ha sido abordada por el movimiento de “Escuelas eficaces” que pretende lograr mejores resultados aludiendo a la capacidad de la educación para la emancipación social, a fin de alcanzar la igualdad de oportunidades, neutralizando las disfunciones y desigualdades familiares mediante la acción correctiva de la escuela (Bolívar, 1999).

Es cierto que el sistema escolar selecciona conocimientos, valores y destrezas que disponen de modo ventajoso a unos grupos de alumnos respecto a otros más desfavorecidos. En este sentido, la igualdad de oportunidades ante los retos que propone la educación queda avalada por la igualdad de oportunidades sociales y consiguientemente, por los recursos de que disponen las familias.

3. RELACIONES FAMILIA – ESCUELA COMO ÁMBITOS QUE FACILITAN LA TRANSICIÓN

La tendencia a una creciente escolarización, cada vez más temprana, ha alterado ostensiblemente el equilibrio que ha existido siempre entre las dos agencias fundamentales de socialización: la familia y la escuela. Últimamente, la escuela ha pasado a ser una agencia primaria. La escolarización a edades muy tempranas ha dado lugar a la inversión de papeles con respecto a la familia, ya que los niños permanecen bastante más tiempo en las aulas de los centros que en sus hogares; consecuentemente, procede intentar el logro de garantías tendentes a la sintonía entre los criterios organizativos y educativos de la escuela y los valores que sustenta la familia, sujeto de elección.

El diálogo familia - escuela es siempre un recurso beneficioso para abordar las transiciones en la vida de los niños, pero, en general, es un instrumento altamente valioso para abordar la educación de los niños y, consiguientemente, para desarrollar la formación académica desde los aportes que le ofrece la educación. No podemos obviar que la familia es un grupo humano con unas características singulares, ya que en ella coinciden personas adultas que se hallan en proceso de alcanzar su propia identidad y, por otra parte, dichas personas adultas asumen la función de proporcionar contextos adecuados a los miembros más jóvenes, para su desarrollo personal.

Como quiera que hemos orientado el concepto de educación hacia el desarrollo del entendimiento, considerado como vehículo para el desarrollo académico, y la familia es un agente educativo de primera magnitud, convendremos que es importante determinar: ¿Qué tipo de efectos tiene la familia en el rendimiento académico de los hijos?. Partimos de la consideración de que el hecho educativo implica siempre *“ayuda de unas personas a otras que están en una relación de interacción y, a su vez, en un proceso de comunicación interpersonal”* (Barca y otros, 1999). Se podría afirmar que el hecho educativo permite la transferencia de competencias a aquellas personas que, al no disponer de las mismas, necesitan lograrlas para poder llegar a ser personas más críticas, autónomas e independientes.

En la familia se pretende una adaptación progresiva de sus miembros más jóvenes al ámbito cultural en el que viven los adultos; en definitiva, es un proceso que contempla ayudas de diversos tipos con el fin de definir en los más jóvenes un proceso de culturización. A nuestro entender, el modelo de práctica educativa – parental de apoyo es el más positivo, ya que supone razonamiento y valora las consecuencias que tienen las conductas de los niños para ellos mismos y para otras personas.

La familia incide positivamente en el desarrollo de sus hijos en diversas facetas: en el desarrollo y utilización del lenguaje, facilita las condiciones materiales y organizativas de trabajo

para el estudio; distribuye adecuadamente el trabajo y el tiempo dedicado al mismo. Las mismas atribuciones se pueden predicar de la lectura, se familiariza más rápidamente con ella y, consecuentemente, con otras actividades culturales a las que tienen, frecuentemente, mayores posibilidades de acceso. Del mismo modo, la vinculación emocional que se establece entre padres e hijos constituye un elemento de primera magnitud en el proceso de adaptación de los hijos a la escuela y, consiguientemente, dicha vinculación permite su mejora académica.

Investigaciones recientes llevadas a cabo por (Barca, 1999) indican que los “*climas familiares positivos son causa de buenas relaciones interpersonales, de comunicación espontánea entre padres e hijos y favorecen de manera significativa la estimulación intelectual, la autoestima escolar, etc.*”. De modo que la calidad y cantidad de las interacciones de los padres con los hijos, así como la calidad de las mismas inciden positivamente en la educación de los alumnos y, consiguientemente, favorece su desarrollo madurativo, lo cual facilita el desarrollo académico.

Resaltar que la familia es uno de los vínculos importantes que suelen tener los hijos cuando encuentran dificultades es algo evidente, sobre todo en aquellas tareas que suponen logros académicos, interés y motivación por el trabajo escolar, de modo que se puede afirmar que conociendo las creencias de los padres se puede establecer una aproximación sobre cuáles son las pautas educativas más adecuadas para la promoción y desarrollo de actitudes y aptitudes en los hijos.

Los climas familiares positivos y favorables inciden en el buen rendimiento académico. En torno a la familia se suscitan algunas cuestiones que pueden favorecer o entorpecer el estudio, entre las que podemos considerar: percepción positiva y conjunta de padres e hijos de las actividades escolares y de la misma escuela como institución; climas familiares estables; buenas condiciones materiales, buena organización del espacio y el tiempo en casa; los estatus socioeconómicos y culturales medios y altos de las familias, las mismas prácticas educativas familiares de tipo controlado, en las que se explica y razona con los hijos las normativas que mejor se acomodan a sus intereses y las que les van a ser de utilidad, así como la calidad y cantidad de tiempo que se le dedica en la familia, todo ello contribuye a generar situaciones educativas que fortalecen el equilibrio y la autoestima de los hijos, aspectos necesarios para avanzar en el desarrollo de un clima educativo que favorezca el desarrollo académico.

4. IMPLICACIONES DEL APRENDIZAJE EN EL DESARROLLO ACADÉMICO

Líneas atrás afirmábamos que la educación tiene como referente central el desarrollo de pensamiento y también aludíamos posteriormente a que dicho desarrollo no puede prescindir de la integridad del ser humano, por lo que el entendimiento se desarrolla mediante procesos de aprendizaje que permiten a las personas clarificar sus creencias y tomar decisiones según el conocimiento que tienen de la realidad, mediado por la cultura que comparten; es así como se adquieren habilidades sociales, se conforma la afectividad y, en definitiva, se integran todos los ámbitos que componen la integralidad de la persona.

Tras esta aclaración, consideramos pertinente enfocar el tema que nos ocupa en razón de las implicaciones que tienen las estrategias y enfoques de aprendizaje en el rendimiento académico. Uno de los aspectos esenciales que se producen en los procesos de aprendizaje se halla vinculado, en un sentido amplio, a procesos de aprendizaje que se desarrollan antes, en y después de participar en las distintas actividades que se llevan a cabo cuando se realizan las tareas escolares. Pero la modalidad de aprendizaje más frecuente entre las personas que se hallan en una situación de escolaridad reglada, básica, corresponde al estudio, actividad que comporta acciones de carácter cognitivo y metacognitivo. Dicha actividad necesita automotivación, genera autoconcepto positivo y supone siempre un esfuerzo personal.

El estudio considerado como modalidad de aprendizaje implica adquisición de conocimientos, procesamiento de la información, reflexión sobre esa misma información y la transferencia con eficiencia de la información recibida. En consecuencia, el objeto o meta del aprendizaje se halla en adquirir conocimientos que facilitan la comprensión. Tanto la adquisición de conocimientos como la comprensión de realidades se desarrollan mediante procesos interactivos de enseñanza y estudio, de ello son o al menos deben ser conscientes los profesores, sobre todo porque el aprendizaje no consiste en un simple proceso de adquisición de conocimientos fragmentarios, con vocación de autonomía ontológica, sino que también se ha de tener en cuenta que el alumno/a tiene sus propias pautas personales de conducta, más o menos estables, sus ritmos de aprendizaje, sus motivaciones, sus experiencias, sus conocimientos previos, etc.

Pero desarrollar el estudio como modalidad de aprendizaje supone el fomento previo de distintas estrategias cognitivas, entendidas como secuencias de procedimientos utilizados para aprender; en definitiva, las estrategias ayudan a desarrollar capacidades o competencias mentales, que se adquieren con el ejercicio y que se aprenden y se pueden enseñar (Gargallo, 1995).

El alumno, con el fin de mejorar su rendimiento académico, ha de desarrollar adecuadamente tres tipos de estrategias, a saber: a) estrategias de procesamiento de la información, cuya finalidad es elaborar, estructurar, integrar y recuperar informaciones pretéritas; b) estrategias de apoyo. Estas estrategias se inscriben en el nivel socioafectivo del alumno e inciden en la generación de un buen clima de estudio en la mejora de la autoestima personal, y reducen la ansiedad como factor que frena el trabajo, englobando todo el ámbito de la volición; por último, hacemos referencia a las estrategias metacognitivas, las cuales asumen y engloban a las estrategias de procesamiento de la información, asumiendo su control.

En el ámbito de desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la tarea principal que debe llevar a cabo el alumno consiste en aprender antes, durante y después de participar en las distintas actividades que se proponen en el aula. *“El estudio es una modalidad de aprendizaje, una situación específica de actividad de aprendizaje, una situación específica de actividad académica de carácter cognitivo y metacognitivo, frecuentemente individual e interactiva”* (Hernández y García, 1991). Pero el estudio, como actividad que repercute en el rendimiento académico, presupone diferentes tareas, tales como adquirir, procesar, recuperar y transferir de modo eficiente la información recibida. Tareas que se orientan a adquirir conocimiento y llegar a la comprensión del mismo, proceso que está mediado por las pautas personales que tienen los alumnos

para aprender a desarrollar motivaciones, reflexionar sobre experiencias y percepciones que, en definitiva, tienen repercusiones sobre el aprendizaje.

Del mismo modo, las “herramientas” para desarrollar aprendizajes no son innatas, como lo son las capacidades para aprender, por lo que el acceso a los distintos objetivos de aprendizaje va a estar mediado por un conjunto de variables que debe conocer, tanto el profesor como los alumnos, para poder lograr que los procesos de enseñanza – aprendizaje discurren en las mejores condiciones posibles.

En un estudio descriptivo realizado por Barca (1999) se pone de manifiesto que los enfoques de aprendizaje tienen efectos sobre el rendimiento académico de los alumnos, efectos que evidencian que los alumnos que adoptan planteamientos de tipo comprensivo, profundo, obtienen mayores rendimientos académicos que aquellos otros que tienen enfoques superficiales, los cuales alcanzan rendimientos más bajos en las distintas materias curriculares.

También el esfuerzo aportado por la familia constituye un elemento a tener en cuenta respecto al refuerzo de los aprendizajes de los hijos y, consiguientemente, en relación al rendimiento académico de los mismos, cuestión en la que abundamos líneas atrás. En el estudio descriptivo de Barca y otros (1999) se afirma que existe correlación positiva y significativa entre las atenciones y refuerzo de los padres de los alumnos y el buen rendimiento académico de los hijos, ya que dicho refuerzo incide positivamente en el ritmo de aprendizaje.

5. A MODO DE SÍNTESIS

Las aportaciones a las que hemos aludido se pueden ubicar en dos bloques; el primero incluye variables de tipo familiar, académico y de escolaridad de los alumnos; el segundo bloque se halla relacionado con las aportaciones de carácter procesual; es decir, con el tipo de enfoques de aprendizaje que adopta el alumno, en relación con el rendimiento académico.

Aludiendo al primer enfoque, podemos afirmar que la familia y el centro pueden influir positivamente en la mejora del rendimiento académico, atendiendo a algunos aspectos tales como: la utilización de un lenguaje más elaborado, no sólo contextualizado al medio, sino facilitando la originalidad del alumno. Otro aspecto a tener en cuenta se relaciona con la organización del espacio, las condiciones materiales y la riqueza de las vivencias, tanto en la familia como en el centro escolar. El hecho de que se razone adecuadamente y consensúen las normas que mejor se adaptan al desarrollo de la convivencia familiar y, consiguientemente, a sus pautas de trabajo. Dichas normas deben coincidir con las que se adoptan en los centros escolares.

Por último, aludimos a las vinculaciones de tipo afectivo que facilitan la relación emotiva entre padres e hijos, aspecto que es sumamente importante para la adaptación de los hijos a la escuela, para el desarrollo en los chicos/as de habilidades sociales y la consiguiente mejora de la autoestima.

Otras variables de origen familiar se hallan relacionadas con el desarrollo de una adecuada estimulación motora y lingüística, desde los primeros años. En cuanto al tiempo dedicado a los hijos, no es importante la dedicación de un tiempo excesivo, sino la calidad con la que se dedique el tiempo necesario a propiciar la interacción entre padres e hijos. No es menor la importancia que reviste un clima familiar estable y equilibrado en actividades compartidas por toda la familia, en el grupo o en el apoyo que requieren los hijos en el desarrollo de actividades de naturaleza escolar.

Al hacer referencia al segundo enfoque, determinado por las aportaciones de tipo procesual, tales como los enfoques de aprendizaje, los factores que constituyen el proceso y determinan la forma en que los estudiantes inician y realizan las tareas que requieren aprendizaje. Cuando hablamos de factores nos referimos a motivos que incoan los procesos de aprendizaje, desarrollan las estrategias más adecuadas a los contenidos y motivos de aprendizaje, así como el enfoque de aproximación al proceso de aprendizaje.

Se ha comprobado experimentalmente que los alumnos que tienen intereses personales en adquirir conocimientos y capacidades tienden a lograr más riqueza de significados en sus trabajos de aprendizaje. Aquellos alumnos que tienen motivaciones serias para aprender, normalmente, organizan su trabajo y el tiempo disponible, en orden a secuenciar los procesos de aprendizaje de modo pertinente. Estas variables se relacionan con la lectura, escritura, toma de apuntes o repaso de contenidos.

El segundo tipo de variables, denominadas contextuales del aprendizaje, incluye los métodos y técnicas de evaluación, las de enseñanza y el tiempo dedicado a la enseñanza, entre otras.

Desde nuestra perspectiva, consideramos como factores educativos positivos que inciden en la mejora del rendimiento académico, los siguientes:

- Las condiciones positivas de estudio en el ambiente familiar: horario equilibrado, ambiente de trabajo, disposición de un lugar fijo de trabajo, recursos instrumentales y libros de consulta.
- La disponibilidad familiar para ayudar a los hijos a realizar tareas concretas, orientar el plan de trabajo o entrevistas con los tutores para interesarse por la evolución académica de los hijos.
- También los padres pueden mejorar el rendimiento de los hijos mediante acciones de refuerzo fundamentadas en gratificaciones morales que mejoran el autoconcepto del alumno.
- Aquellos alumnos que tienen como meta en su trabajo el conocimiento moderadamente profundo de los objetos de conocimiento propuestos, obtienen rendimientos de tipo medio en las materias curriculares; sin embargo, los alumnos que adoptan enfoques profundos en la conceptualización de los objetivos de aprendizaje, tanto en motivaciones como en estrategias de aprendizaje de tipo comprensivo, logran excelentes resultados en las materias del currículum.

Como se ha puesto de manifiesto en esta aportación, se trata más de trabajar sobre procesos que sobre productos aunque, consecuentemente, estos también mejorarán. En este planteamiento juega un papel importante la evaluación procesual, en la medida que supone un procedimiento para valorar los logros obtenidos en cada momento del proceso y para desarrollar itinerarios formativos por parte del profesorado. Por ello puede ser de interés enfocar los procesos de aprendizaje en torno a cuestiones que se suscitan en la misma realidad; por tanto, en torno a proyectos de trabajo, resolución de problemas y tareas flexibles que permitan manifestar la originalidad de los alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARCA, A. y OTROS** (1999): "Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares y rendimiento académico en el alumnado de Educación Secundaria: indicadores para un análisis causal". En *Revista galego - portuguesa de psicología e educación*, nº 3, vol. 4, año 3º.
- BOLÍVAR, A.**, (1995): *El conocimiento de la enseñanza*. Granada. F.O.R.C.E.
- BOLÍVAR, A.**, (1999): *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid, Síntesis.
- CAMPOS, A.**, (1999): "Itinerarios personales y educativos". En *Cuadernos de pedagogía*, julio - agosto, nº 282, pp. 10 - 13.
- ESCUADERO, J. M.**, (1988): *Teoría y procesos de innovación*. Barcelona. Humanitas.
- FERRÁNDEZ, A.**, (1990): "Bases y fundamentos del currículum", en A. Medina y M. L. Sevillano (Coords.): Didáctica - adaptación: *Fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación del currículum*. Madrid. UNED, pp. 221 - 266.
- FERRÁNDEZ, A.**, (1997): "La individualidad como fundamento de la igualdad de oportunidades: Bases para una propuesta curricular". En *Actas de las XIV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial*. Jaén, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- FENSTERMACHER, G. D.**, (1986): "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en M. C. Wittrock (ed.): *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques teóricos y métodos*. Barcelona/Madrid. Paidós/MEC, pp. 150-179.
- FENSTERMACHER, G. D.**, (1994): "The Knower and the Known: The Nature of Knowledge in Research on Teaching", en Darling-Hammond, L. (ed.): *Review of Research in Education*, 20, Whashington: AERA, pp. 3-56.
- GARCÍA, A. M.**, (1996): *Aprendiendo a ser persona*. Pamplona. EUNSA.
- GARGALLO, B.** (1995): "Estrategias de aprendizaje: Estado de la cuestión, propuestas para la intervención educativa". *Revista Teoría de la educación*, nº 7, pp. 53 - 75.
- HERNÁNDEZ, P., y GARCÍA, L. A.**, (1991): *Psicología y enseñanza del estado*. Madrid: Pirámide
- HIRST, P. H.**, (1977): "¿Qué es enseñar?", en R. S. Peters (ed.) *Filosofía de la educación*. México: F.C.E., pp. 295-323.
- HUBER, G.**, (1989): *The Paradigm of Tacit Theories in Learning and Instruction*. Paper presentado en EARIL. Secc. II. Madrid.
- HUBER, G.**, (1992): "Análisis de las teorías implícitas sobre la evaluación de los profesores". Ponencia presentada al *III Simposium del Pensamiento del Profesor*. Dto. Policopiado.
- MARCELO, C.**, (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: P.P.U.
- MARITAIN, J.**, (1965): *La educación en este momento crucial*. Buenos Aires. Desche de Brouwer.
- MEDINA, A.**, (1988): *Didáctica o interacción*. Madrid: Cincel.
- MEDINA, A.**, (1990): "Elementos del currículum y la enseñanza", en A. MEDINA y M. L. Sevillano (Coords.): *El currículum: fundamentación, diseño, desarrollo y evaluación*. Madrid. U.N.E.D.
- MEDINA, A.**, (1993): "La formación del profesorado en el diseño, desarrollo y aplicación del currículum". En R. Pérez (Coord.): *Reforma y profesionalización docente*. Gijón: Centro Asociado de la U.N.E.D., pp. 17-48.

- MEDINA, A., y DOMÍNGUEZ, C.**, (1995): *Enseñanza y currículum para la formación de personas adultas*. Madrid: Ed. Pedagógica.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. M., y GUTIÉRREZ, M.**, (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Ideas Books, S. A.
- ROSALES, C.**, (1988): *Didáctica: Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- SANTOS REGO, M. A.**, (1995): "Desarrollo del pensamiento y proceso educativo: Reflexiones y estrategias de optimización conjunta". En *Revista Teoría de la Educación*, pp. 39 – 51.
- VILLAR, L.M.** (1994): "La reflexividad como megacompetencia investigadora", en Villar y P.S. De Vicente (Dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: P.P.V.
- VILLAR, L.M.** (1995): *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Bilbao: Mensajero.
- VICENTE, P. DE** (1994): "Estrategias y competencias de enseñanza práctica", en L.M. Villar y P.S. de Vicente (Dirs.): *Enseñanza reflexiva para centros educativos*. Barcelona: P.P.V.