

# RENDIMIENTO ESCOLAR Y ESTRUCTURACIÓN CURRICULAR

**Adrián Cuevas Jiménez**

*Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM*

## Resumen

En el presente trabajo se aborda la relación entre el rendimiento escolar y la estructuración curricular. Se caracteriza esa relación en la educación tradicional desde los postulados de la concepción Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky acerca del desarrollo, a partir de la cual se concibe al rendimiento escolar como un proceso que forma parte del desarrollo personal del alumno. Desde esta misma postura se formulan también, y se hacen explícitas, algunas ideas alternativas a esa estructura tradicional de la educación escolar.

**Palabras clave:** Rendimiento escolar, estructura curricular, desarrollo personal, escuela unitaria, educación tradicional.

## Abstract

*In this work is approached the relationship between the school achievement and the curricular structuring of the basic school level. That relationship is characterized in the traditional education from the postulates of the Historical-cultural conception of L. S. Vygotsky about the development, from which is conceived to the school achievement as a process that is part of the student's personal development. From this same posture they are also formulated, and they become explicit, some alternative ideas to that traditional structure of the school education.*

**Keywords:** *school achievement, curricular structure, personal development, unitary school, traditional education.*

## Introducción

De manera generalizada, hasta nuestros días, hablar de aprovechamiento o rendimiento escolar ha significado hacer referencia al grado en que los alumnos alcanzan las metas, contenidos y prácticas instituidos en la escuela en determinado contexto sociocultural; asimismo, ese aprovechamiento del alumno se ha constituido en el aspecto central de la escuela y se asume como el fundamento mismo del origen y transformación histórica de esta institución. Es por eso que los diversos análisis críticos y reflexiones, así como el cúmulo inmenso de investigaciones y propuestas alternativas en torno a la escuela, siempre han tenido como centro de atención, de manera directa o indirecta, el fenómeno del "rendimiento escolar".

Esos contenidos, metas y prácticas escolares de referencia se han organizado formalmente en programas curriculares que, aunque en la historia de la institución escolar han experimentado distintas transformaciones, todas ellas comparten ciertos elementos centrales, desde los cuales se les puede ubicar, de manera general, en una misma perspectiva curricular, que aquí denominamos tradicional. Dentro de esos elementos se encuentran, principalmente, por un lado, el hecho de que esos programas o planes de estudio son diseñados por personas expertas y diferentes a los alumnos y son estandarizados para grandes poblaciones, de manera general para todo un país. Asimismo, la implementación de dichos programas en las diversas escuelas del territorio se lleva a cabo por personas también diferentes a los diseñadores, los profesores, que se asumen como los depositarios de ese saber, y dicha aplicación se realiza de manera uniforme para grupos numerosos de alumnos. Por otro lado, el criterio fundamental que se ha considerado para valorar el rendimiento escolar del

alumno, ha sido el grado en que este logra los contenidos, metas y prácticas establecidas en ese programa estandarizado, que suele sintetizarse en una nota o calificación.

En consecuencia, el alumno que logra eficientemente lo que establece el programa y, por lo tanto, notas altas, se considera de alto rendimiento escolar, con independencia de los motivos que tenga para hacerlo y de sus vivencias personales vinculadas a ese hecho. Esta situación se concibe como el ideal de la escuela, como el “éxito escolar” y, por lo tanto, no genera preocupación alguna ni, mucho menos, se plantea como un problema. Por el contrario, el alumno que logra con deficiencias el programa respectivo o no lo hace más allá de un límite explícitamente establecido, se considera de bajo rendimiento escolar, independientemente también de sus motivos, intereses y vivencias personales implicadas; asimismo esta situación, a diferencia de la primera, sí genera preocupación y se concibe como el “problema” inminente a resolver (los términos de “fracaso escolar” con los que se le designa son muy sugerentes de esa percepción); de ahí el enorme despliegue de reflexiones, de análisis, de estudios e investigaciones hacia la búsqueda de la explicación del fenómeno y de la solución esperada; sin embargo, a pesar de los innumerables recursos y esfuerzos invertidos al respecto, esa situación permanece ahí, insensible a todo ese abordaje tradicional.

¿Habrà otra manera de considerar la organización curricular y, correlativamente, el rendimiento escolar, que permita superar esa limitación tradicional?

El objetivo de este trabajo es abonar la discusión que se inserta en ese reto, haciendo una caracterización del modelo tradicional de educación y un breve análisis de algunos de los principales fundamentos de la organización y práctica curricular de ese modelo de educación, así como de sus implicaciones sobre el desarrollo del alumno y, a partir de algunos planteamientos de la visión Histórico-Cultural del desarrollo de L. S. Vygotsky, enunciar algunas orientaciones alternativas.

### **Caracterización general del modelo tradicional de educación y sus implicaciones en el desarrollo del alumno**

En torno a la organización y práctica de la educación escolar llevada a cabo hasta nuestros días, se pueden identificar algunos aspectos generales que la caracterizan y que nos permiten denominarla como educación tradicional, y aunque en la historia de esta institución se han desarrollado planteamientos teórico-prácticos que han propiciado el surgimiento de movimientos orientados a su transformación, no se han superado los fundamentos y prácticas de siempre.

En primer lugar, cabe resaltar que, de manera generalizada, la educación escolar ha estado cimentada en una visión unitaria o globalizante, caracterizada por reunir a numerosos alumnos en un solo grupo, someterlos por igual a las mismas actividades y prácticas académicas, a los mismos horarios y ritmos de avance, bajo un programa académico único que se basa en la transmisión de contenidos formales, ya acabados y regularmente separados de la vida diaria, todo lo cual hace difícil su aprendizaje y retención y condiciona su reproducción también formal en los alumnos. Está claro que la implicación principal de esta práctica es el desconocimiento de las diferencias, de las capacidades individuales y los desarrollos personales de los alumnos.

En segundo lugar, ha sido también característica de la educación escolar una inversión enorme de tiempo en la enseñanza de contenidos que se vuelven cada vez más interminables, la mayoría de los cuales se aprenden solo para ser olvidados inmediatamente después de su reproducción en un examen. Asimismo, se asume que los objetivos de enseñanza deben coincidir irremediabilmente con los objetivos de aprendizaje de los alumnos, esperando que todos y cada uno de ellos deban llegar a las mismas metas académicas y aprender en el mismo nivel y forma los conocimientos, sin considerar los intereses y orientaciones personales por unos u otros conocimientos. Como señala Fariñas (1995), esta práctica de conceder un valor primordial a conocimientos olvidables vuelve vacía la noción de aprovechamiento escolar.

Por otro lado, una base fundamental de ese programa único de asignaturas académicas es la absolutización de las capacidades de tipo lógico-matemático y lingüístico, que conduce a ignorar o a subvalorar las habilidades en contenidos que se encuentran fuera de esas esferas o a negarles valor

de conocimiento intelectual; hasta nuestros días se han concebido en supremacía esos tipos verbales y lógico-matemáticos de conocimientos. Si estamos de acuerdo con Gardner (2011) en el sentido de que la inteligencia, de manera general, se concibe como “capacidad desarrollable”, que incluye no solo cuestiones matemáticas y lingüísticas, sino muchas otras capacidades —o inteligencias en los términos de este autor—, y que tampoco se reducen al ámbito académico, como las habilidades deportivas, interpsicológicas, intrapsicológicas, musicales, cinético-corporales, etc., entonces no hay razón para considerar, como ha ocurrido hasta hoy, a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas como las propiamente intelectuales, y para la exclusión de esos otros tipos de habilidades o inteligencias.<sup>1</sup>

Otro aspecto importante del modelo de educación tradicional se refiere a la valoración del aprovechamiento del alumno, concebida en términos de su acercamiento o alejamiento en el cumplimiento de los objetivos, actividades y prácticas establecidas en el programa, y el juez que lo dictamina es el profesor, el evaluador o investigador, a partir de criterios, normas y jerarquías de excelencia que el mismo programa establece; este agente externo valora y evalúa los comportamientos y conocimientos de los alumnos durante el trabajo escolar diario, en la interrelación académica y a través de la aplicación de formas evaluativas, regularmente a partir de pruebas escritas, aplicadas por igual a todos los alumnos del grupo, y que dan cuenta de lo que del programa cada uno aprendió o no aprendió. Esa evaluación del grado de cumplimiento del programa, por parte del alumno, se objetiva concretamente en una calificación o nota, que constituye un elemento central para la comparación, la jerarquización de los desempeños, la clasificación de los alumnos e, incluso, muchas veces para la discriminación (Perrenoud, 2008), ya que representa la síntesis de toda la carga valorativa hacia el alumno. La evaluación de los conocimientos y comportamientos por parte del profesor, que se concreta en la calificación o nota, se encuentra atravesada por vínculos afectivos evaluador-evaluado (Cuevas, 2002); incluso muchos trabajos dan cuenta, en muchos casos, de la importancia en la evaluación de las simpatías y apariencias físicas de los alumnos para el profesor (Ritts, Patterson y Trubs, 1992; Holland y Einhart, 1990), así como el papel de las expectativas y prejuicios del profesor hacia los alumnos. (Lucart, 1997) considera común la formación de alianzas cognitivo-afectivas positivas y vínculos de aceptación del profesor con los alumnos que se parecen al disciplinado e interesado en todo lo que implique asimilación de conocimiento académico, y con los que responden a sus expectativas e intereses; asimismo, alianzas cognitivo-afectivas negativas y vínculos de rechazo con los alumnos que conciben como antipáticos o problema; esta autora coloca el poder manifiesto del profesor en los medios llamados “objetivos” como la nota, la clasificación y la evaluación, pero enfatiza la mayor incidencia en los medios subjetivos, que generalmente no controla porque no trata de tomar conciencia de ellos, tales como los juicios, impaciencias, reflexiones, gestos despectivos, arrebatos, irritación, abandonos, falta de consideración, etc.

### **Las bases de estructuración de los contenidos escolares y el desarrollo del pensamiento en la educación tradicional**

En otro nivel del análisis, aunque muy vinculado con la situación escolar anteriormente planteada, se han levantado voces contra la práctica de la llamada educación tradicional, a la que se le ha acusado de estar centrada en el papel del profesor, en la pasividad del alumno y en la transmisión mecánica de contenidos; desde esos cuestionamientos se han desarrollado movimientos alternativos como la “educación nueva” y la “educación activa”. Aunque esos esfuerzos han sido valiosos para tomar conciencia de la problemática educativa y fundamentar la necesidad de transformar el papel y las relaciones de los principales actores educativos —profesores y alumnos—, así como la relación enseñanza-aprendizaje, no se ha avanzado específicamente en la estructuración de los contenidos educativos que permita el desarrollo de un nivel de pensamiento más allá del que posibilita la educación hasta nuestros días, como se plantea enseguida.

En primer lugar, de manera generalizada la estructuración de la enseñanza parte de concebir que en cada nivel de enseñanza se debe proporcionar al alumno lo que es capaz de asimilar; es decir, la enseñanza se basa en las capacidades ya formadas y presentes en el niño, lo que significa, como

señala Vygotsky desde su planteamiento de “zona de desarrollo próximo”, que dicha práctica de enseñanza no puede ser desarrolladora porque va atrás del desarrollo.

Por otro lado, ha sido uno de los cimientos de la educación el principio de que aprender es comprender; sin embargo, por lo regular todo conocimiento suele presentarse en forma de abstracciones verbales que se verifican a través del informe rendido al profesor; después de cada abstracción verbal se pide al alumno su correlación a una imagen sensorial definida, de manera que la referencia a ejemplos e ilustraciones suele ser el procedimiento para verificar su comprensión.

Un tercer principio importante en la práctica educativa ha sido el principio del carácter visual y directo del conocimiento; si se revisa cualquier manual pedagógico, cualquier texto escolar o alguna situación enseñanza-aprendizaje, señala Davidov (1987), encontramos que se parte de la concepción de que fuera del hombre existen objetos concretos que se presentan a los sentidos con todos sus atributos, semejantes y diferentes, planteando que se les puede conocer al compararlos entre sí y clasificarlos en función de lo que les es común; a la característica que se abstrae y que es común a varios objetos se le considera como lo esencial y como el contenido del concepto; su generalización se concibe en términos de extensión, es decir, en función de la cantidad de objetos a los que es aplicable. Por eso en la enseñanza escolar se parte de proporcionar un elevado número de experiencias, de objetos o eventos concretos para que el alumno los compare y abstraiga lo que es común o concepto; después se establece que para dominarlo debe aplicarlo a distintos casos concretos.

Estos principios resultan a simple vista totalmente naturales y llenos de sentido común, que pareciera imposible cuestionarlos; sin embargo, precisamente por eso no permiten sino un conocimiento cotidiano y de sentido común; esos principios, como señala el autor antes citado, son los fundamentos del pensamiento empírico. Podemos decir, entonces, que la sabiduría que contienen se queda a ese nivel, y que la educación escolar que los ha tomado como base, solo está estructurada para formar un pensamiento de ese tipo.

Esta estructuración tradicional de los contenidos académicos tiene, al menos, las siguientes implicaciones cognoscitivas: a) la exclusión de lo que no forma parte de la característica común (lo diverso), como elemento de conocimiento; b) el condicionamiento de la respuesta única y del aprendizaje del conocimiento como producto acabado, fijo e incuestionable; c) la repetición memorística y mecánica de contenidos y, d) el desinterés y sentido de obligación sin mucho sentido para el alumno.

Es innegable que esos principios que han cimentado la educación tradicional son necesarios para las actividades y los conocimientos cotidianos y rutinarios, pero no son suficientes para la formación de un conocimiento científico de la realidad; esta situación tiene mucho que ver con la situación, hasta nuestros días, de una educación predominantemente informativo-reproductiva y, asimismo, con la significación del rendimiento escolar como reproducción de esos conceptos estructurados como productos acabados e incuestionables en los programas de enseñanza.

### **Algunas ideas para la estructuración curricular y la práctica educativa desde la concepción Histórico-Cultural de L. S. Vygotsky acerca del desarrollo**

Desde esta concepción las formaciones psicológicas superiores, propias del desarrollo humano, se originan en la interacción social, se forman en el proceso de desarrollo de la humanidad y se encuentran materializadas en los productos y objetos culturales, en las formas históricamente constituidas de operar con ellos y en las maneras de relacionarse los hombres para ejecutar dichas operaciones en determinado contexto socio-cultural, de manera que, para su formación como ser humano, el individuo requiere apropiarse activamente, internalizar esa experiencia histórico-social durante la ontogenia, proceso a través del cual se logran en él esas formaciones.

La apropiación de esa experiencia exige del individuo una activa participación en las actividades y prácticas de su medio cultural, cuestión que no ocurre de manera aislada o solitaria, sino necesariamente mediada por las relaciones sociales con los que le rodean, es decir, se lleva a cabo

en un proceso comunicativo, que constituye la principal fuente de emociones y elaboración personal (González, 2009); durante toda su vida el sujeto se encuentra inmerso en sistemas de actividad y de comunicación, cuya unidad constituye el fundamento de que su desarrollo psicológico, desde esta visión, ocurre como unidad afectivo-cognitiva indisoluble.

El ser humano nace en un contexto concretamente “situado” (Lave y Wenger, 2003) de significaciones, valores, objetos, prácticas e interacciones sociales, en el que se inserta activamente y se convierte en parte de este. Esa involucración activa ocurre en “contextos locales de práctica” (Dreier, 1999; Hojholt, 1997) como el hogar, la escuela, los centros de trabajo, las agrupaciones sociales, etc., que se encuentran interrelacionados dentro de un contexto social más general, el cual no ejerce una determinación lineal sobre el individuo, sino que solo representa el entramado de posibilidades y restricciones que encausan su desarrollo y le disponen para una implicación activa, lo que lo convierte en un sujeto relativamente autónomo. El desarrollo psíquico transcurre de manera compleja, contradictoria y dinámica, al inicio solo como procesos psicológicos elementales y fragmentados, pero después, con el desarrollo de la autoconciencia, de la autovaloración, de los ideales y propósitos, como procesos de regulación consciente y de autorregulación del comportamiento, es decir, como persona (Bhozovich, 1976); en este nivel del desarrollo las influencias externas no ocurren de manera directa y lineal, sino que son mediadas por esas formaciones internas ya logradas con anterioridad en el sujeto.

El carácter social de los procesos psicológicos que se concibe desde esta perspectiva, queda expresado a través del concepto de zona de desarrollo próximo como: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979:133). Este planteamiento general, de gran potencialidad y aún no explotado en toda su extensión, resulta bastante promisorio al conocimiento y a la práctica no solo de las ciencias psicológicas, sino de otros ámbitos del conocimiento y desempeño humanos que a Vygotsky mismo no le dio tiempo de considerar (Labarrere, 1998; Morenza, 1998; Corral, 1999, 2001). Su implicación en la educación significa que la enseñanza, para ser desarrolladora, debe adelantarse al desarrollo, pero no espontánea o mecánicamente, sino fundada en esas potencialidades del sujeto, así como en los “períodos sensitivos” o momentos en que ocurre una mayor sensibilidad al aprendizaje de cada contenido de instrucción.

En la expresión de estos principios generales de la concepción histórico-cultural a la realidad de la escuela, se puede plantear que en el ámbito escolar existen significaciones, contenidos, tipos de prácticas y valoraciones, algunas formalmente instituidas en un plan de estudios y otras de manera implícita e informal en la práctica escolar, que orientan el desempeño de los alumnos; sin embargo, ese quehacer escolar no es indiferente a la formación de los sujetos escolares, esas significaciones y prácticas escolares no se imponen y asumen de manera automática y unilateral, sino que cada uno las hace suyas de manera individual, adquieren para cada quien un sentido personal, cada cual se forma expectativas, ideales, maneras de ser y trayectorias personales (Dreier, 1999; Hojholt, 1997; Baerveldt, 1999), es en este sentido que al aprovechamiento del alumno en la escuela se le concibe, desde esta visión, como parte inseparable de su desarrollo personal.

En consecuencia con estos planteamientos, que resaltan la importancia del papel del alumno como persona única, que hace suya la experiencia escolar de manera irrepetible y muy personal, resultan cuestionables: a) el modelo de escuela unitaria y los criterios puramente externos en los que se fundamenta la visión tradicional del aprovechamiento escolar, que ignoran o excluyen las diferencias y desarrollos personales; b) los principios en que se fundamenta su estructuración académica que solo propicia un conocimiento cotidiano y bajo un procedimiento de transmisión-repetición de contenidos que vuelven su aprendizaje sin sentido y sin interés para el alumno. Asimismo, se derivan al menos los siguientes planteamientos de superación a este modelo tradicional de educación y a su estructuración curricular.

Primero.- La estructuración de los contenidos escolares para el desarrollo de un pensamiento teórico o científico requiere de la construcción del conocimiento a partir de la formulación de las conexiones esenciales y generales entre los fenómenos objetivamente interrelacionados, a través de las acciones y procedimientos específicos que están en la base del origen y desarrollo del contenido del concepto en cada esfera particular del conocimiento.

Segundo.- Es imprescindible tener en cuenta el carácter situado del aprendizaje (Vygotsky, 1979, 1987; Lave y Wenger, 2003), es decir, que lo realiza un sujeto concreto (que piensa, que siente y actúa) inmerso en un contexto sociocultural determinado en el que existen valores, creencias, prácticas y modos de afrontar dilemas y contradicciones – que hacen posible su “capacidad desarrollable”–, en donde dicho sujeto, a través de un proceso activo e interactivo con los demás de su medio, va haciendo suya esa experiencia histórico-social, y se va formando una visión de su mundo y de sí mismo, que a la vez influye y regula sus acciones.

Tercero.- Reconocimiento de que existen distintas maneras de aprender y que los seres humanos desarrollan distintos tipos de intereses y de habilidades (Gardner, 2011; Fariñas, 1995; Latapí, 2001). Esto implica no absolutizar una forma de aprendizaje, sino considerar todos los que sean pertinentes a cada contexto sociocultural y, asimismo, tener en cuenta los distintos tipos de habilidades cognitivas y contenidos del conocimiento y no única o prioritariamente los lingüísticos y lógico-matemáticos, así como los diversos intereses en torno a ellos de los alumnos.

Cuarto.- Considerando que en la actualidad nadie puede aprender todo lo que hay para aprender y que, por lo tanto, la elección es inevitable (Gardner, 2011), resulta inviable una enseñanza basada en la transmisión de contenidos establecidos en los programas escolares globales y cada vez más sobrecargados y un aprendizaje para su reproducción. Se requiere, más bien, desarrollar habilidades para usar y crear procedimientos que sean útiles para la realización de una tarea y para la búsqueda de información y creación de conocimientos; se trata de formar la capacidad para tomar decisiones conscientes para regular las condiciones que definen la tarea (Fariñas, 1995; Rico, 1998; Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Lluisa, 1997).

Quinto.- La evaluación del desempeño no tendría como criterio único y fundamental el logro de las metas preestablecidas en un programa unitario, sino principalmente el avance del alumno confrontado con su propio curso de desarrollo en función de las áreas de conocimiento de su interés, algo así como qué tanto lo que ayer fue “zona de desarrollo próximo” es ahora un desarrollo actual en él. No cabría aquí la comparación entre alumnos ni sus clasificaciones, y no se podría hablar, en sentido estricto, de alto y bajo rendimiento escolar.

Sexto.- Principalmente con base en el concepto de zona de desarrollo próximo, es imprescindible el aprendizaje a través de la interacción y en colaboración con los otros; por lo tanto, mientras más vínculos de colaboración se establezcan mayor será el aprendizaje y la potenciación del desarrollo de un individuo. Asimismo, las actividades vinculadas al aprendizaje escolar también deben diversificarse, incluyendo entre otras los grupos de discusión, seminarios, cine-debates, exposiciones de alumnos y grupos, todo lo cual implica aumentar la actividad de los estudiantes en su tiempo no formal y, asimismo, la reducción del monólogo conferencista del profesor, aún dominante en la educación.

Séptimo.- El profesorado requiere de una formación amplia para la comprensión y la puesta en práctica de estos planteamientos, para su participación y gestión de procesos abiertos y múltiples que presupone la comunicación en la diversidad de actividades en la escuela; si su papel fundamental es formar en el alumno estrategias y habilidades de

aprendizaje para su comprensión del mundo y de sí mismos como personas, el maestro también requiere formarse en estrategias y habilidades de enseñanza para comprender el mundo de la educación y generar ese desarrollo del alumno y la sociedad, y él mismo también como persona.

## Bibliografía

Baerveldt, C. (1999). La psicología cultural como el estudio del significado. Algunas consideraciones epistemológicas. *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, no.1, pp 3-14, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.

Bozhovich, I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil*. La Habana: Pueblo y Educación.

Corral, R. R. (1999). Las lecturas de la zona de desarrollo próximo. *Revista cubana de psicología*. vol. 16, no. 3, pp. 200-204, Universidad de La Habana.

\_\_\_\_\_ (2001). El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación. *Revista cubana de psicología*, vol. 18, no. 1, p 72-76, Universidad de La Habana.

Cuevas, A. (2002). Desarrollo personal y rendimiento escolar en alumnos de educación primaria en el contexto mexicano. Tesis de Doctorado, Universidad de La Habana.

Davidov, V. (1987). *Tipos de generalización en la enseñanza*.

Dreier, O. (1999). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social. *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, no. 1, Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, México.

Fariñas, L. G. (1995). *Maestro, una estrategia para la enseñanza*. La Habana: Academia.

Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

González, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en la educación. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones en Educación*, Costa Rica, <http://revista.inie.ucr.ac.cr>

Hojholt, Ch. (1997). "Child development in trajectories of social practice". Trabajo presentado en la Conferencia Bianual de la Sociedad Internacional para la Psicología Teórica, Berlín.

Holland, D. & Eisenhart, M. (1990). *Educated in Romance: Women Achievement and College Culture*. University of Chicago Press.

Labarrere, S. A. (1998). *Vygotsky y la educación*. Centro Interdisciplinario de Docencia y Desarrollo Social, A.C., Puebla, México.

Latapí, P. (2001). Ser maestro en tiempos de guerra. *Revista Proceso*, no. 1303, pp. 26-27, México.

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje Situado*. Departamento Editorial, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM, México.

Lucart, L. (1997) *El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria*. 2ª edición, Barcelona: Gédisa.

Monereo, C; Castelló, M; Clariana, M y Lluisa, M. (1997) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Morenza, P. L. (1998). Escuela histórico-cultural. *Educación*, no. 93, p 2-11, La Habana: Pueblo y Educación.

Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. 4ª edición, Madrid: Morata.

Rico, M. P. (1998). *¿Cómo desarrollar en los alumnos las habilidades para el control y la valoración de su trabajo docente?*. La Habana: Pueblo y Educación.

Ritts, V; Patterson, M. & Trubs, M. (1992). Expectations, Impressions and Judgements of Physically Attractive Students: A Review. *Review of Educational Research*, 62 (4), London University Press.

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

\_\_\_\_\_ (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.

## NOTA

1. En sus primeros planteamientos, Gardner concebía a la inteligencia como la habilidad necesaria para resolver problemas y/o para elaborar productos que son importantes en determinado contexto sociocultural, y planteaba que los problemas podían ser de distinta índole, desde crear el fin de una historia o anticipar una jugada de ajedrez hasta remendar un telar, y que también los productos podían ser desde la producción de teorías científicas hasta la creación de composiciones musicales. En consecuencia, planteó su teoría de las inteligencias múltiples, considerando que cada persona tenía al menos siete inteligencias o habilidades cognoscitivas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. En sus planteamientos más recientes ha incluido una inteligencia más, la naturalista, y concibe de manera más abarcadora la inteligencia, como “capacidad desarrollable”.