

La educación secundaria en los Estados Unidos. ¿Qué pueden aprender otros de nuestros errores?

John H. Bishop – Ferran Mane – Michael Bishop

En los Estados Unidos, existen suficientes razones para estar orgullosos de la educación que brinda el país.

En cuanto al **sistema universitario**, la mayoría de las mejores universidades del mundo está ubicada en EUA. Sus graduados son responsables de muchos de los avances tecnológicos más importantes de los últimos veinticinco años. Estudiantes altamente calificados de todo el mundo llegan al país para realizar posgrados. Las instituciones compiten por el reclutamiento de estudiantes, estando atentas a sus intereses y sus preocupaciones. Existe ayuda financiera para quienes la necesitan. Hay un tejido de universidades que cubre el territorio nacional, por lo que la mayoría de los estudiantes no tienen que trasladarse para realizar sus estudios. Aproximadamente 30% de los jóvenes de la nación obtiene un grado universitario de cuatro años. La importancia y la calidad de la investigación en las universidades no implicó sacrificio en el acceso a los otros niveles del sistema educativo.

La **educación primaria** también es muy exitosa. En una evaluación internacional de la educación elemental, los Estados Unidos se ubicaron en el segundo lugar en capacidad de lectura, y obtuvieron el tercero en ciencias. En el Tercer Estudio Internacional de Ciencias y Matemática (Third International Mathematics and Science Study – TIMSS), el nivel de rendimiento más bajo registrado por los estudiantes de Estados Unidos fue en matemática (12° lugar entre 26 naciones que evaluaban a los estudiantes del 4° grado).

Sin embargo, no puede aseverarse lo mismo de la **educación secundaria**: los logros de este tramo educativo son diferentes. Si bien durante la década de 1960 las tasas de participación de los Estados Unidos eran las más altas en el mundo, actualmente no es así. De acuerdo con los datos de la OCDE (Organización de Cooperación y Desarrollo Económico) presentados en el *Cuadro 1*, la tasa de matriculación de los jóvenes de 16 y 17 años en Australia, Bélgica, Canadá, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Japón, Corea, Holanda, Noruega y Suecia, excede en todos los casos a la tasa de matriculación de los Estados Unidos por más de 10 puntos porcentuales⁹. Las tasas de graduación también son más altas en estos países.

El ritmo de los estudiantes estadounidenses para adquirir nuevas habilidades se desacelera durante la educación secundaria.

⁹ Organización de Cooperación Desarrollo Económicos. 2000. Education at a Glance: pp.136 y 147.

El incremento en los conocimientos de matemática y ciencias entre el 7° y 8° grados fue inferior entre los estudiantes estadounidenses que entre los de los otros países que participaron en el TIMMS. Las comparaciones de los resultados del 8° grado con los del 4° grado del TIMMS proporcionaron una conclusión similar: “De los 25 países que participan en ambos grados, todos se comportan, en términos relativos, igual o mejor que los Estados Unidos en el 8° grado con respecto al 4°, cuando la edad se mantiene constante”¹⁰.

El Estudio IEA de Capacidad de Lectura (“The IEA Study of Reading Literacy”) contiene resultados similares. Los estudiantes del 9° grado de los EUA, se ubicaron en el lugar 14° entre 24 países industrializados y desarrollados. Esto representa una importante caída en relación al 2° lugar que los estudiantes estadounidenses obtuvieron en el 4° grado¹¹. En el *Cuadro 1, columnas 4 y 5 (Learning Index)*, se presentan las estimaciones del aumento en el rendimiento escolar registrado en el TIMMS entre los grados 4° y 8°. La *columna 6* muestra el índice correspondiente al avance en lectura¹². Claramente, los estudiantes de Canadá, Dinamarca, Inglaterra, Hungría, Japón, Corea, Holanda, Noruega y Singapur realizan intensos progresos durante el ciclo básico de la educación secundaria (“lower secondary school”); pero no así los estudiantes estadounidenses.

Los resultados del TIMMS para los estudiantes al final de la escuela secundaria revelan la baja calidad de las escuelas secundarias en los EUA (*Cuadro 1; columnas 8 y 9*). En matemática, los estudiantes del último grado de los EUA se ubicaron en el lugar 19° entre los estudiantes de 21 países, adelante solamente de Chipre y de Sudáfrica. En ciencias, ocuparon el lugar 16° entre 21, adelante de Chipre, Italia, Hungría, Lituania y Sudáfrica. Nuestros mejores estudiantes [aquellos que toman cursos avanzados (AP)] también estaban rezagados en comparación con sus contrapartes extranjeras. Aun los mejores estudiantes [el 1 o 2% que realiza cursos avanzados (AP) de física] se ubicaron en el lugar 13° entre las 16 naciones en las que se aplicó el test TIMMS.

¹⁰ “En ambas disciplinas, la mayoría de los países (cinco de seis en matemáticas y cuatro de cinco en ciencias) con promedios similares a los de los Estados Unidos en el cuarto grado, registraron puntajes significativamente más elevados que el de los Estados Unidos en el octavo grado. De la misma manera muchos de los países (8 de 12 en matemáticas y 9 de 19 en ciencias) cuyos puntajes están por debajo de Estados Unidos en el cuarto grado, registran puntajes similares a los de Estados Unidos en el octavo grado; y en ciencias 3 países (Singapur, Eslovenia y Hungría) registran puntajes para el cuarto grado inferiores a los de Estados Unidos y superiores en el caso del octavo grado” Lois Peak, et al., 1997. *Pursuing Excellence: a Study of U.S. Fourth Grade Mathematics and Science Achievement in an International Context*, National Center for Educational Statistics, Department of Education, <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=97255>

¹¹ Warwick, Elley. 1972. *How in the World do Students Read?* (La Haya, International Association for the Evaluation of Educational Achievement) pp. 108-109.

¹² En el caso de la prueba IEA de lectura se llevaron a cabo comparaciones sustrayendo el puntaje promedio de los estudiantes de 9 años del país, del puntaje promedio de los estudiantes de 13 años. En el estudio, un número negativo significa que los estudiantes de un país han aprendido menos que los de los otros países en el íterin entre 4° y 8° grado. Un número positivo significa que han aprendido más. A estas pruebas se les atribuyó arbitrariamente un valor internacional medio de 500 y una desviación estándar de 100.

¿Cómo estudiantes que en 4º grado obtuvieron altas calificaciones pudieron descender tan fuertemente en sus niveles de rendimiento al final del ciclo superior de la enseñanza secundaria?

El presente trabajo intenta responder a esta pregunta, así como describir y evaluar los esfuerzos para remediar los problemas identificados a través de la reforma de la educación secundaria en los EUA.

La **primera sección** del estudio examina nueve causas que podrían explicar el pobre desempeño de las escuelas secundarias, situación que no está motivada ni por insuficiencia de recursos ni por escasez de tiempo para la instrucción de los estudiantes. Más bien, las causas parecen residir en la calidad de los profesores, en los estándares académicos establecidos por profesores y administradores, y por la propia cultura de las escuelas secundarias.

En la **segunda sección**, se propone un mecanismo institucional para elevar los estándares y mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes: exámenes finales externos basados en el programa de estudios o currículo (CBEEES).

La **tercera sección**, describe las estrategias que los gobiernos estatales de los EUA han concebido para reformar la educación secundaria.

La **cuarta sección**, presenta un resumen de nuestra investigación de evaluación de dichas estrategias concluyendo que los exámenes finales externos basados en el currículo constituyen la estrategia más efectiva. La estrategia relativa a los intereses de las escuelas (recompensar a las que mejoran el desempeño de los estudiantes y sancionar a las que fallan en el cumplimiento de las metas de rendimiento escolar) también es efectiva. Los tests de rendimiento escolar en oportunidad de la graduación en High School (exámenes de competencia mínima que deben aprobarse para recibir el diploma de la enseñanza secundaria) no parecen tener un fuerte impacto en el aprendizaje. Sin embargo, incidirían en la percepción de los empleadores respecto a la capacidad de los graduados recientes de la educación secundaria, así como en los salarios y estipendios de estos graduados.

Posibles causas del desempeño pobre de las escuelas secundarias estadounidenses: la calidad de los profesores, el compromiso de los estudiantes y la cultura de las escuelas

El análisis comienza con un examen de las posibles causas del bajo rendimiento escolar al final de la escuela secundaria. Se organiza alrededor de nueve temas, cada uno de los cuales constituye una posible explicación para el mal desempeño:

- Calidad de los profesores.
- Sistema de remuneraciones.

- Gasto en la enseñanza.
- Tiempo dedicado a la instrucción y al estudio.
- Compromiso con el estudio.
- Cultura juvenil que desvaloriza el interés por el estudio.
- Descarte de los cursos más difíciles.
- Presiones sobre los profesores para reducir los estándares de exigencia.
- Falta de retribución específica a los logros académicos de los estudiantes por parte de los empleadores.

Calidad de los profesores

La habilidad académica general de los profesores y el conocimiento de la asignatura son las características que en forma más consistente predicen el aprendizaje de los estudiantes. (Hanushek 1971, Strauss y Swayer 1986, Ferguson 1990, Ehrenberg y Brewer 1993, Monk 1992).

En el caso de la secundaria estadounidense, la profesión docente no atrae la clase de talentos que se captan en Europa y Asia Oriental, donde los estándares de admisión para la universidad son más altos y, por lo tanto, el conjunto de estudiantes graduados del que surgen los profesores está promedialmente mejor formado.

Por otra parte, los profesores estadounidenses no son, en general, los más talentosos entre los graduados universitarios.

En 1977-78 el puntaje del Test de Aptitud Académica en Matemáticas (Math Scholastic Aptitude Test – SAT) de los que pensaban especializarse en educación se situó en: 0,38 desviaciones estándar (SD) por debajo del promedio total; 1 punto de desviación estándar más bajo que los especializados en ingeniería; 1,2 por debajo de los estudiantes de ciencias físicas.

El SAT en lenguaje de los futuros especializados en educación se situó: 0,30 desviaciones estándar por debajo del promedio total (National Center for Educational Statistics – NCES – Centro Nacional de Estadísticas de la Educación – 1992, Cuadro 124).

El personal directivo de las escuelas tiene también una considerable inclinación a contratar y asignar personal cuya formación no coincide con la asignatura a dictar. En la secundaria, más de la mitad de las clases de historia son impartidas por profesores que no se graduaron con dicha especialización, ni tampoco presentaban historia como disciplina de segundo orden en su formación. Asimismo, más de la mitad de los

estudiantes de química y física reciben clases de profesores que no tuvieron como asignatura principal ni secundaria ciencias físicas o ingeniería en las universidades¹³.

Contrariamente, en Francia, los candidatos para la docencia en la enseñanza secundaria deben pasar, en el primer año de ejercicio, exámenes rigurosos sobre las dos asignaturas para las que se los contrata. En 1991, solamente aprobó el 31,3% de quienes rindieron los exámenes escritos para el "Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Secondaire". Los mejores trabajos se asignan, sin embargo, a los que aprueban exámenes aún más rigurosos, como el de "Agrégation Externe", cuya tasa de aprobación en 1991 fue del 17,7%¹⁴.

Asimismo, en Europa y Asia Oriental, los profesores se contratan de la media del conjunto de graduados universitarios (no de la mitad inferior), sector que, a su vez, constituye una muestra altamente selecta de la población de la nación. Por otra parte, en el segundo ciclo de secundaria los profesores sólo pueden dictar las asignaturas propias de su campo de especialización y certificación.

En los EUA la situación es contraria: los estándares para ingresar a la docencia en la enseñanza secundaria son muy bajos. Muchos estados que usan el test "Examen Nacional para Profesores/ Experiencia" han aceptado niveles bajos de calificaciones para obtener la aprobación¹⁵. Y, a pesar de esto, el fracaso en las pruebas no constituye un impedimento absoluto para ingresar en la profesión: cuando los directores no encuentran candidatos dispuestos a trabajar por los bajos salarios ofrecidos, igualmente contratan docentes sin certificación. Como resultado, es frecuente que los profesores no sean expertos en las materias que enseñan. Recientes graduados universitarios reclutados para la enseñanza de matemática o ciencias habían dedicado sólo el 30% de su carrera en la universidad a cursos de dichas asignaturas. Como el 46% no había tomado ningún curso de cálculo, el requisito previo para la realización de los cursos más avanzados de matemática en secundaria, se podría deducir que la mayor parte de los cursos seleccionados consistieron en un repaso de la matemática de la enseñanza secundaria. El 44% no había tomado ningún curso en ciencias de la computación, y el 21% no había tomado ninguno de ciencias físicas (NCES 1993 b, p. 428-429). Por lo general, los graduados de las mejores universidades de los EUA no ingresan a la profesión docente en la enseñanza secundaria porque las remuneraciones y las condiciones de trabajo no son buenas.

Sistema de remuneraciones

A pesar de que los niveles salariales y los estándares de vida estadounidenses son más altos que en cualquier otra nación de la OCDE, existen seis países (Australia, Alemania,

¹³ Ingersoll, Richard. 1996. *Out of Field Teaching and Educational Equity* NCES 96040, Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture. 1992. *Repères et Références Statistiques sur les Enseignements et la formation*, pp. 205 y 206.

¹⁵ Strauss, Robert. "Who should teach in New York's public schools? Implications of Pennsylvania's Teacher Preparation and Selection Experience," en *preparación en Economics of Education Review*.

Japón, Corea, Suiza y el Reino Unido) donde los profesores de secundaria perciben salarios anuales más altos que en los EUA (*Cuadro 1, columna 10*).

El Cuadro 1, columna 11, presenta la comparación de los salarios de los profesores con el Producto Bruto Interno (PBI) per cápita. A los profesores de las escuelas secundarias de los EUA con 15 años de experiencia se les remunera sólo un 10% por encima del PBI per cápita de la nación. En contraste, en Europa y Asia Oriental los salarios de los profesores con 15 años de experiencia son promedialmente 65% más altos que el PBI per cápita correspondiente; en el caso de Corea, los docentes perciben 2,7 veces el PBI per cápita. (OCDE, 2000, p.215).

Asimismo, las condiciones de trabajo de los docentes de la enseñanza media no son atractivas. En realidad, estas condiciones laborales son mucho menos atractivas que en los otros países: las horas de enseñanza contratadas por año son en promedio 954 (50% más que el promedio de otras naciones de la OCDE que es de 635) (OCDE, 2000, p. 229). Si se divide el salario anual entre el número de horas de enseñanza contratadas, la remuneración en los EUA es de sólo \$34 por hora para los profesores con 15 años de experiencia en ciclo básico de secundaria (mientras el promedio para los profesores de los otros países de la OCDE es de \$47,66, lo cual representa un 40% más) (OCDE, 2000, p. 16).

Resulta sorprendente que se remunere tan bajo a los profesores estadounidenses, cuando los niveles salariales de diversas ocupaciones son más altos en Estados Unidos que en los países de la OCDE incluidos en la muestra de comparación.

Al realizar la comparación interna entre los salarios de los diplomados universitarios estadounidenses, los especializados en educación se sitúan en el último lugar. A pesar de los aumentos recientes de los salarios docentes, la brecha entre los profesores y los otros graduados universitarios es aún amplia.

Estudios realizados sobre la base de las remuneraciones a lo largo de la vida laboral de graduados universitarios, han estimado que los especializados en ciencias físicas ganan un 78% más que los especializados en educación; los graduados con mención en economía, 92% más; mientras tanto, los especializados en ciencias sociales – excluyendo economía – ganan un 27% más en el transcurso de su vida profesional; por último, los especializados en humanidades perciben un 5% más que los especializados en educación.

Al comparar las remuneraciones en el transcurso de la vida profesional de los universitarios con títulos de posgrado en educación con las remuneraciones de los especializados al nivel de posgrado en otras áreas, los estudios registran que quienes han obtenido un Master en Administración de Negocios (MBA) ganan un 65% más, los especializados en leyes un 104% más, y aquellos con posgrados en ciencias físicas perciben un 75% más que los que detentan un posgrado en educación (Kominski 1990, 1992).

Es evidente que las naciones europeas y de Asia Oriental remuneran mejor a sus profesores. Por ejemplo, en el Reino Unido, en 1981, los salarios iniciales de los graduados universitarios que se incorporaban a la enseñanza eran 30% más altos que los de los graduados que ingresaban a trabajos contables, iguales a los de aquellos que obtenían puestos en análisis de sistemas, y solamente 3% por debajo de los científicos en física (Dalton and Makepeace 1990, p. 241).

En comparación, los salarios iniciales de los graduados estadounidenses incorporados a la enseñanza con especialización en matemática y ciencias físicas estaban 42% por debajo de los salarios de quienes ingresaban a puestos en programación de computación y análisis de sistemas, y 35% por debajo de quienes los obtenían en matemática o en ciencias físicas (NCES 1993b, p. 26).

Según lo expuesto, en principio puede aseverarse que la escasa formación académica de los docentes estadounidenses y los bajos salarios asignados constituyen parte de la causa del bajo rendimiento de las escuelas.

Gastos en la enseñanza

¿Por qué los EUA pagan tan poco a sus profesores de enseñanza secundaria?

El gasto anual por estudiante en diferentes países desarrollados (ajustado por el índice de paridad de los poderes de compra de las monedas) es mayor en los Estados Unidos que en los otros países, con la única excepción de Suiza. Los profesores de igual calidad académica (Master, PhD) son más caros en los EUA que en Europa, Asia Oriental y América Latina, porque los graduados universitarios (universo del cual se seleccionan los profesores) son mejor remunerados en los EUA. Como la remuneración del trabajo constituye la mayor parte de los costos de la educación, las diferencias de gasto educativo entre los países desarrollados provienen de la desigual composición de las plantas docentes y de su reflejo en los niveles salariales, por tanto el indicador más apropiado para ajustar el gasto educativo no sería el costo de vida sino un índice de tipo salarial. A falta de un indicador de este tipo, se pueden ajustar los costos de la educación por el PBI per cápita de cada país. (Los últimos estimados de la OCDE de la razón entre el gasto por estudiante para las escuelas secundarias y el PIB per cápita aparecen en el *Cuadro 1, columna 14*). De acuerdo con este indicador, los países son muy similares, sin embargo se aprecia que el gasto en enseñanza secundaria de los EUA está 7,4% por debajo del promedio para las otras naciones (OCDE, 2000, p. 95).

¿Cómo es posible que Estados Unidos remunere tan escasamente a sus profesores y, sin embargo, gaste tanto en educación secundaria?

Japón y Corea mantienen sus costos bajos por estudiante incrementando sustancialmente el tamaño de las clases por encima de los niveles de los EUA. Europa, sin embargo, no lo hace. Las relaciones entre profesor y estudiantes en Europa y Estados Unidos son muy similares. Entonces: ¿dónde está el dinero ahorrado por el pago de bajos salarios por hora a los profesores en los EUA?

Aparentemente, se lo utiliza para proveer una variedad de servicios no destinados a la enseñanza. Las escuelas de Estados Unidos llevan a cabo funciones tales como deportes, transporte en ómnibus, asesoramiento psicológico, exámenes médicos, cuidado de los niños después del horario escolar, alimentación, instrucción para conducir automóviles, servicios todos que los demás países asignan usualmente a otras instituciones.

En general, los costos de transporte no están incluidos en los presupuestos de las escuelas en Japón y Europa, donde los estudiantes usan el transporte público para ir a los centros de enseñanza. En muchos países europeos, los gobiernos locales, no las escuelas, patrocinan los programas desarrollados fuera de clase.

Estas funciones adicionales de las escuelas estadounidenses requieren personal que no se dedica a la enseñanza¹⁶. Este personal representa 22% del gasto corriente en la educación primaria y secundaria (K-12) en los Estados Unidos, y solamente 14% de las erogaciones corrientes en otras naciones de la OCDE (*Cuadro 1, columna 15*)¹⁷.

Si se hicieran ajustes por el conjunto de servicios y se empleara un índice de costos de la educación – que refleje los niveles de salario en ocupaciones alternativas que requieren título universitario – para deflactar los gastos, la ventaja de EUA en el gasto de instrucción por estudiante se reduciría. Los nuevos cálculos no han sido realizados, de manera que no se puede opinar acerca de cuán grande sería este cambio.

Tiempo dedicado a la instrucción y al estudio

Muchos estudios han establecido que el aprendizaje está relacionado significativamente con el tiempo en el aula. (Wiley 1986, Walberg 1992) En el Cuadro 1, columna 12, se presentan los estimados de horas de instrucción para los estudiantes de 14 años de edad de países de la OCDE. Estos números contradicen la creencia ampliamente sostenida de que los estudiantes de los Estados Unidos tienen bajo rendimiento escolar debido a las jornadas de clase más cortas y a los años escolares más breves. Solamente cinco de los países de la OCDE tienen más horas de clase por año que los Estados Unidos.

¹⁶ Debido a que la escuela vocacional es más costosa que los cursos académicos tradicionales, la provisión de servicios de educación vocacional a través de las escuelas de la forma en que se lleva a cabo en Estados Unidos, Francia, Holanda y Suecia aumenta los costos. En los sistemas duales de educación como el de Alemania, Austria y Suiza se suscriben acuerdos con los empleadores para proveer la mayor parte de la instrucción vocacional, lo cual reduce las demandas sobre el contribuyente. En 1980 los empleadores alemanes invirtieron un promedio anual de \$ 6000 en el entrenamiento de cada aprendiz empleado como parte del sistema dual de entrenamiento vocacional (Noll et al. 1984).

¹⁷ OCDE, 2000. *Education at a Glance*, Paris, pp. 103 y 119.

En cambio doce países implementan menos tiempo de aula para sus estudiantes de secundaria.

En realidad, cuando se analiza la instrucción en matemática y ciencias, Estados Unidos junto con México están a la cabeza en términos de tiempo de clase.

Por su intensidad, el tiempo que los europeos otorgan a la enseñanza de las lenguas extranjeras tiende a limitar el respectivo de matemática y ciencias. En el ciclo básico de educación secundaria, todos los estudiantes británicos estudian por lo menos un idioma extranjero; y los educandos escandinavos, belgas, holandeses y franceses generalmente estudian dos.

En contraste, en Estados Unidos, muy pocos alumnos del ciclo básico de la escuela secundaria estudian un idioma extranjero. Los graduados al final de la secundaria han realizado estudios de idiomas extranjeros cuyo promedio temporal es de solamente 1,46 años (NCES 1992, p. 131).

Los estudiantes europeos aprenden más matemática y ciencias que los estadounidenses, aun cuando le dedican menos tiempo. Por ejemplo, en el estudio IAEP, el tiempo dedicado a matemática fue el mismo en Francia y en los Estados Unidos; sin embargo, los estudiantes franceses se situaban 1,47 grados por encima que los estudiantes de los Estados Unidos en matemática (la comparación está expresada en niveles de grado equivalentes – GLE – de los Estados Unidos). En contraste, el tiempo de clase para ciencias fue una hora menos por semana en Francia. Pero los estudiantes estadounidenses estaban retrasados con relación a los franceses en aproximadamente un tercio de 1 GLE.

¿Por qué una hora de instrucción en las aulas europeas y del Asia Oriental produce más aprendizaje que en las de los Estados Unidos?

Compromiso con el estudio

Observaciones en las aulas revelan que los estudiantes estadounidenses dedican atención a las actividades de aprendizaje tan sólo durante la mitad del tiempo programado.

Un estudio de las escuelas en Chicago estableció que, en las escuelas públicas, los estudiantes de alto rendimiento escolar aprovechaban aproximadamente 75% del tiempo de clase; en las escuelas con estudiantes de bajo rendimiento, el promedio era 51% (Frederick, 1977). En general, Frederick, Walberg and Rasher (1979) estimaron que 46,5% del tiempo potencial de aprendizaje se pierde debido a factores como ausentismo, demoras, y diversos modos de distracción durante el tiempo de clase.

Tan importante como el tiempo de participación en la actividad de aprendizaje es la intensidad de la participación del estudiante en el proceso. En la conclusión de su estudio sobre las escuelas secundarias, Theodore Sizer (1984) caracterizó a los estudiantes

como “con demasiada frecuencia dóciles, sumisos y sin iniciativa”. (p. 54) John Goodlad (1983) describió “... un cuadro general de considerable pasividad entre los estudiantes...” (p. 113). Los profesores encuestados por Goodlad jerarquizaron la “falta de interés del estudiante” como el principal problema en la educación.

No existen estudios formales que comparen las relaciones entre el tiempo real de clase y el tiempo programado. Sin embargo, personas que han visitado aulas en el norte de Europa, Asia Oriental y Estados Unidos señalan que es menos probable que los profesores europeos y asiáticos realicen en clase digresiones carentes de pertinencia, y que existe una más alta probabilidad a favor de los estudiantes europeos en cuanto al sostenimiento de la atención y al cumplimiento de tareas. Mis visitas en Francia y Holanda produjeron impresiones similares.

*¿Por qué el tiempo en la sala de clases es más importante en Europa y Asia Oriental?
¿Por qué en esos medios hay menos estudiantes distraídos y perturbadores?*

Cultura juvenil que desvaloriza el interés por el estudio

Probablemente la razón más importante de la falta de dedicación del estudiante estadounidense es el efecto de una cultura “de imitación a los compañeros de clase” (“peer”), hostil a la dedicación al estudio y a la demostración de entusiasmo por el aprendizaje académico.

Entrevistas que realicé en 1996 y 1997 a alumnos de la escuela secundaria en Ithaca, Nueva York, revelaron que la mayoría respondía a una norma que desvalorizaba el estudio y que era contraria a la actitud de colaboración con el profesor. El estudiante que no respondía a ella era considerado “servil al profesor”. El peso de juicios como el consignado determina que los alumnos traten de no ser catalogados de tal modo. Ello lleva a modos de comportamiento tales como: rehuir el contacto visual con el docente, no entregar las tareas antes de lo señalado (con lo cual se obtendría una calificación adicional), no participar en clase, hablar con los compañeros (distrayéndose del proceso educativo del aula).

Asimismo, el estudio reciente de Steinberg, Brown y Dornbusch de establecimientos de enseñanza secundaria superior en California y Wisconsin consigna que: “... menos del cinco por ciento de los estudiantes son miembros de un grupo con altos resultados escolares que se define a sí mismo en base a la excelencia académica. De todos los grupos, los conocidos como los “cerebros” eran los menos felices consigo mismos – alrededor de la mitad hubiera deseado pertenecer a otro grupo”¹⁸.

¹⁸ Steinberg, Laurence, Brown, Bradford y Dornbusch, Sanford. 1996. *Beyond the Classroom* (New York: Simon and Schuster, 1996), pp. 145-146.

¿Por qué los alumnos estudiosos son calificados como “serviles al profesor” o “nerds”, o son acusados de “actuar como un blanco”, de acuerdo a la calificación común entre jóvenes negros?

¿Por qué los estudiantes que perturban el desarrollo de la clase no son sancionados por sus compañeros?

En parte la causa está en el sistema de calificaciones. Muchos profesores registran el rendimiento de los estudiantes graficándolo con una curva que incluye la calificación de todos los alumnos, por lo cual las calificaciones tienen siempre un carácter relativo. Esta modalidad de registro provoca, además, que el buen rendimiento de un sector ponga en evidencia el escaso rendimiento de otros sectores.

A modo de ejemplo: Cuando la admisión a la universidad se basa en la posición relativa ocupada en la clase, el bienestar de la mayoría poco performante se maximiza si nadie obtiene altas calificaciones. Dentro de esta cultura, las compensaciones laterales (amistad y respeto) y los castigos (burla, acoso y exclusión) refuerzan la solución cooperativa de “no estudiar mucho”.

Si los estudiantes fueran evaluados con relación a un estándar externo, no tendrían interés personal en presionar al profesor o en persuadirse ellos mismos de que no es necesario esforzarse en los estudios. De este modo la influencia de quienes desvalorizan los comportamientos de dedicación y de esfuerzo académicos podría disminuir.

Descarte de los cursos más difíciles

Aunque las investigaciones han mostrado que el progreso en el aprendizaje es sustancialmente mayor cuando los estudiantes toman cursos más exigentes¹⁹, sólo una minoría se matricula en ellos.

Esta actitud de desinterés hacia los estudios más rigurosos está motivada por una serie de factores. En principio, sólo unos pocos estudiantes selectos son admitidos por los consejeros u orientadores para matricularse en cursos que revisten altos niveles de exigencia. Por otra parte, aunque muchas escuelas autorizan a los padres a desestimar las recomendaciones de los consejeros, pocas familias conocen esa facultad, o, si la conocen, están influidas por las predicciones del consejero sobre los posibles fracasos en los cursos más exigentes.

¹⁹ Kulik, James A. y Kulik, Chen-Lin. 1984. “Effects of Accelerated Instruction on Students,” Review of Educational Research, Vol. 54 No. 3, pp. 409-425; Monk, David. 1994. “Subject Area Preparation of Secondary Mathematics and Science Teachers and Student Achievement” Economics of Education Review, Vol. 13 No. 2, pp. 125-145 y Bishop, John H. 1996. “Incentives to study and the organization of secondary instruction.” Assessing Educational Practices, eds. 1996. William Baumol and Becker (Cambridge, Mass.: MIT Press), pp. 99-160.

Asimismo, los estudiantes parecen desconocer la importancia de cursos como álgebra y geometría para ingresar en la universidad y culminar los estudios. Aunque en 1988, 80% de los alumnos del 10º grado esperaba ir a la universidad y 53% aspiraba a un trabajo profesional o técnico, en 1989 sólo 20% de los estudiantes del 8º grado pensaba que podría necesitar geometría, y el 24% que podría necesitar álgebra “para calificar para (su) primera opción de empleo”²⁰.

La preferencia de la mayoría de los estudiantes por cursos que tienen reputación de entretenidos y de no requerir mucho trabajo para obtener una buena calificación es otra de las causas. En la encuesta de panel de la juventud estadounidense de 1987, el 62% de los estudiantes del 10º grado estuvo de acuerdo con la aseveración: “No quiero hacer ningún trabajo escolar más allá del mínimo necesario”²¹. Muchos padres apoyan las preferencias de sus hijos por cursos más fáciles. Aun en las comunidades ricas a menudo los padres estimulan a sus hijos para que se cambien de curso hacia otro menos dificultoso, donde obtener una buena nota requiere menos esfuerzo. Como un consejero lo describió:

“Muchos (...) padres estaban predispuestos a ‘sentirse bien’. ‘Si mis hijos no se encuentran bien, yo tampoco’ (parecían pensar). (...) Probablemente (...) el 25% de los padres aspiraba a que sus hijos ingresaran a las mejores universidades, y estarían presionando a sus hijos con fuerza. El 75% restante parecía opinar: ‘No, eso es muy duro, no tienen por qué hacer eso’ (...) Si los estudiantes hubieran percibido que (el curso) era demasiado difícil, habrían desistido. (Por mi parte), yo debía mantener a los estudiantes en clase, y contener a los padres. (Les decía) ‘Deje que su hijo obtenga (calificación) C. Está bien. Después obtendrá C+ y posteriormente B’. (Pero respondían:) ‘No, ¡Yo no quiero que mi hijo continúe en esa clase!’”²²

Los profesores también inciden porque son conscientes de las preferencias de los estudiantes y ajustan tanto su estilo de enseñanza como el nivel de las tareas domiciliarias para mantener la matriculación en su curso. Asimismo, los consejeros y los padres evitan los cursos rigurosos en gran medida porque las recompensas a la mayor dedicación son pequeñas para la mayoría de los estudiantes. Aunque existen universidades selectivas que evalúan las calificaciones según el nivel de dificultad de los cursos, históricamente muchos institutos de enseñanza superior no han tomado en cuenta, para sus decisiones de admisión, el rigor de los cursos de enseñanza media. Para neutralizar este problema, las universidades han comenzado a comunicar a los estudiantes que se aspira a que ellos se matriculen en los cursos más rigurosos ofrecidos por su escuela, pero por el momento el éxito de esta política ha sido parcial. Si bien más estudiantes se están matriculando en cursos de química y física y de matemática avanzada, aparentemente hay todavía muchos

²⁰ Encuesta de panel de la juventud estadounidense, “Data File User’s Manual” (Dekalb, III: Laboratorio de Opinión Pública, 1988), Q. AA17A, AA17B, y AA26A.

²¹ Encuesta de panel de la juventud estadounidense, “Data File User’s Manual” Q. AA37N.

²² Entrevista con un consejero de una escuela suburbana rica, agosto de 1997.

que no han asimilado el mensaje de las universidades y continúan considerando una buena estrategia la matriculación en los cursos más fáciles. Un estudiante le dijo a un reportero:

“Mi consejero deseaba que me preparara para el test en historia de los exámenes Regents (del Estado de Nueva York) y lo hice por algún tiempo. Pero como era muy difícil y el profesor avanzaba en el programa muy rápidamente, me cambié a otro curso de historia y ahora estoy obteniendo mejores calificaciones. Así mi promedio será mejor para ingresar a la universidad”²³.

Consecuentemente, la mayor parte de los estudiantes que no tienen intención de asistir a universidades selectas evitan, de modo muy calculado, tanto los cursos rigurosos como a los profesores exigentes.

Presiones sobre los profesores para reducir los estándares de exigencia

Cuando los profesores intentan establecer estándares elevados, a menudo son presionados para que disminuyan los niveles de exigencia. La siguiente historia del sur de Texas a principios de la década de 1980, es ilustrativa al respecto:

“En el primer periodo de calificaciones, reprobé —osadamente— a un grupo de estudiantes, incluyendo a la hija de un administrador de una escuela primaria local y al zaguero estrella del equipo de fútbol, que era también el sobrino de un miembro del Consejo de la escuela. Poco después fui convocado a una entrevista con el director de la escuela y con los padres agraviados. Tal fue mi ingenuidad, que me preocupé de llevar las evidencias. Mostré al administrador de la escuela el plagio realizado por su hija y el libro de donde había copiado su informe. En cuanto al padre del zaguero, le presenté la tarea que llevaba el nombre de su hijo pero que estaba escrita con la letra de otra persona. Los padres ofrecieron débiles disculpas pero insistieron en que yo no había tratado a sus hijos objetivamente.

De pronto, mi director descubrió una serie de problemas en mi modo de enseñar. Durante las siguientes semanas, asistió a mi clase casi diariamente. Cada pelotilla de papel utilizada como proyectil, cada estudiante charlando y cada fragmento de graffiti fueron observados. Cuando se presentaban problemas de disciplina, mis superiores se situaban del lado de los estudiantes. Enseñar se tornó imposible.

Aprendí a hacerme el ciego frente a la trampa y al plagio, y a dar a los estudiantes, especialmente a los atletas, créditos extra por todo, desde la lectura en voz alta en clase hasta por traer sus lápices. Así me gané la cooperación de mis estudiantes y el respeto y el apoyo de mis superiores”²⁴.

²³ Ward. 1994. “A Day in the Life,” N.Y. Teacher (Albany, New York, enero).

²⁴ Jesness, Jerry. 1999. “Why Johnny Can’t Fail?” Reason (July 1999), [reprinted in Selected Readings on School Reform (Thomas Fordham Foundation, Otoño), p. 87].

Este no es un ejemplo aislado. El 30% de los profesores estadounidenses expresa que siente “la presión para dar notas más altas de las que los estudiantes se merecen”. Pero también un 30% se siente presionado “para reducir la dificultad y el monto del trabajo”²⁵.

El relato de Sizer de la clase de Biología de la Sra. Shiffe constituye un ejemplo de cómo los estudiantes presionan a los docentes para que reduzcan los niveles de exigencia:

“(La profesora Shiffe) quería que sus estudiantes memorizaran algunos nombres, pero los alumnos se resistían a ello. Aparentemente, ninguna amenaza empleada con el fin de convencerlos – como, por ejemplo, la de reprobación – tuvo efecto. (La profesora) Shiffe hacía su trabajo, los estudiantes conversaban, aun en presencia de una visita (...) El frente común de desinterés (de los estudiantes), probablemente, hizo que los exámenes fueran impracticables. (La profesora) Shiffe (se encontró frente a un dilema): no podía reprobar a todos sus estudiantes; por lo cual, si el rendimiento de los exámenes resultara uniformemente malo, no tendría más opción que aprobar a todo el grupo. Su desesperación fue tan obvia como la crueldad manifestada por los estudiantes hacia ella” (1984 p. 157-158).

Asimismo, la descripción de Theodore Sizer (1984) de la clase del Sr. Brody demuestra cómo se benefician los profesores al establecer metas modestas.

“(El Sr. Brody) les anticipaba a los estudiantes los temas, las preguntas mínimas requeridas para el test. Todos los estudiantes de 10° y 11° grados podían dominar los temas requeridos por las preguntas del test, con muy escasa dificultad. Los jóvenes aceptaban las indicaciones de Brody, y respetaban su parte en la negociación, siendo amistosos y ordenados. No lo presionaban y él no los apremiaba. (...) El aula permanecía tranquila; los alumnos apreciaban a Brody. No es sorprendente que este docente contara con la consideración del director, que valoraba su sentido del orden y la armonía que generaba entre los estudiantes y el personal. Brody y su clase tenían un pacto: en realidad, un acuerdo que reducía los esfuerzos, tanto de los estudiantes como del profesor, a un irreductible y patético mínimo” (p.156).

Algunos profesores excepcionales y de fuerte personalidad inducen a sus estudiantes a comprometerse con los estudios complejos, pero la mayoría transige ante la presión de los alumnos cuando rechazan las exigencias académicas por no considerarlas ni razonables ni legítimas.

¿Por qué los estudiantes se interesan más en la obtención del diploma de la enseñanza media que en aprender matemática y ciencias?

²⁵

Hart, Peter D. Research Associates, “Valuable Views: A public opinion research report on the views of AFT teachers on professional issues” (Washington D.C.: American Federation of Teachers, 1995), pp. 1-24.

Falta de retribución específica a los logros académicos de los estudiantes por parte de los empleadores

La falta de gratificación en el mercado de trabajo por lo efectivamente aprendido constituye una de las causas por la cual los estudiantes se preocupan más por obtener las credenciales que por el aprendizaje en sí.

Los empleadores estadounidenses contratan sobre la base de credenciales y, raramente, consideran el rigor de los cursos de la enseñanza de una escuela media específica o las evaluaciones externas del rendimiento escolar. En principio, este hecho se explica por las dificultades que existen para obtener dicha información. Algunos establecimientos de enseñanza secundaria no responden las solicitudes de los graduados para que envíen copias de sus certificados académicos a los empleadores y, cuando lo hacen, les toma tanto tiempo que la documentación puede llegar después de la decisión. Una encuesta realizada en 1987, sobre una muestra aleatoria estratificada de pequeños y medianos empleadores, miembros de la Federación Nacional de Empresas Independientes (National Federation of Independent Business – NFIB), demostró que: a) solamente el 15% de los empleadores había solicitado a los graduados de secundaria información relativa al puntaje promedio de calificaciones (GPA); b) en los casos en que se había solicitado, sólo para el 14,2% de los contratados la documentación se había obtenido con anterioridad a la decisión de contratación²⁶.

Existen tests para medir la competencia en lectura, escritura, matemática, ciencias y capacidad para resolver problemas; pero, después de la decisión Griggs de 1971, la mayoría de las empresas detuvo la aplicación de pruebas para el empleo, debido a que las directrices EEOC (de igualdad de oportunidades para la contratación) hicieron muy costosa la demostración de la validez de dichas pruebas²⁷. La encuesta de la NFIB de 1987 reveló que se habían requerido pruebas de habilidades básicas sólo en el 2,9% de los procesos de selección.

Como resultado, los trabajadores con fuertes habilidades básicas no perciben salarios sustancialmente más altos que quienes no las han desarrollado²⁸. Sin embargo, con el transcurso del tiempo, los trabajadores eficientes tienen más probabilidades de obtener capacitación adicional, promociones, y buenas recomendaciones; es posible también que los trabajadores poco eficientes sean alentados a retirarse. Como el rendimiento

²⁶ La encuesta se llevó a cabo a través de una muestra al azar estratificada sobre la membresía del NFIB. Las empresas más grandes tuvieron una mayor probabilidad de ser seleccionadas en el estudio. La tasa de respuesta a la encuesta fue del 20% y el número de respuestas utilizable fue 2.014.

²⁷ Friedman, Toby y Williams, E. Belvin. 1982. "Current Use of Tests for Employment." Ability Testing: Uses, Consequences, and Controversies, Part II: Documentation Section, eds. Alexandra K. Wigdor and Wendell R. Gardner, (Washington, DC: National Academy Press), pp. 99-169.

²⁸ Bishop, John H. 1992. "Impact of Academic Competencies on Wages, Unemployment and Job Performance," Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, Volume 37, (diciembre), pp. 127-194.

