



UNIVERSIDAD EMPRESARIAL SIGLO 21

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

Representaciones sociales de los docentes del nivel primario sobre los factores del fracaso escolar en contextos urbanos de vulnerabilidad social.

Estudio de caso.

Marcos Martín Romero

DNI.: 28.656.013

LEGAJO: VEDU04566

Enero de 2018

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 <i>Problema de investigación</i>	6
1.2 <i>Objetivos de investigación</i>	6
1.3 <i>Justificación</i>	7
1.4 Antecedentes	7
2. MARCO TEÓRICO	11
2.1 El fracaso escolar	11
2.2 Las representaciones sociales y la educación	20
2.2.1 Representaciones sociales y escolaridad	23
2.3 Didáctica y aprendizaje significativo	27
2.4 Contexto escolar	29
3. METODOLOGÍA	32
4. RESULTADOS	34
5. CONCLUSIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	66
ANEXOS	73
1. Plan de actividades	73
2. Entrevista a docentes	73
Lista de cuadros	
Cuadro 1. <i>Matrícula escolar</i>	31

RESUMEN

Este estudio tiene el propósito de analizar las representaciones sociales en torno a los factores que los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental, provincia de La Rioja, tienen sobre el fracaso escolar de los alumnos. Se buscó comprender las implicancias que tienen las representaciones de los docentes en la relación áulica docente-alumno, describiendo cómo se representan y definen el fenómeno del fracaso escolar los docentes, y qué percepciones tienen sobre el fracaso en el rendimiento educativo. Para responder a estos interrogantes se llevó a cabo un estudio cualitativo, que contempló la realización de un trabajo de campo que consistió en la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental.

Se constató que la problemática del rendimiento de un alumno puede ser abordada desde tres aspectos distintivos que, en su conexión, determinarían un conjunto de causalidades que explicarían el buen o mal aprendizaje y desempeño: un nivel personal e individual; un nivel que contempla la estructura familiar y social del entorno, y por último un nivel del marco institucional, pedagógico y organizativo que da cuenta del establecimiento educativo al que el niño pertenece. Las representaciones que tienen los docentes sobre los alumnos con bajo rendimiento o fracaso escolar responden a los tres niveles mencionados. Hay, sin embargo, una predominancia de explicaciones que rondan al segundo de los ejes: las problemáticas familiares. Éstas guardan una relación estrecha con la falta de compromiso que los docentes perciben en los familiares de los niños que presentan problemas de rendimiento, lo que las posiciona como el factor más indicado en relación con el fracaso escolar.

Palabras clave: representaciones sociales - violencia escolar - rendimiento educativo - fracaso escolar.

1. INTRODUCCIÓN

La escuela no logra actualmente retener a quienes ingresan en ella, siendo diversos los factores que influyen en el fracaso escolar, como ser los culturales, sociales, económicos, además de la dificultad existente para modificar los patrones de funcionamiento del sistema educativo (Levy, 2013).

El fracaso escolar una problemática que lejos de haber sido superada, posee vigencia en nuestro sistema educativo. Estudios nacionales y provinciales revelaron su incidencia a nivel del sistema educativo y los fenómenos a los cuales se asocia: sobreedad, repitencias, abandono escolar y carencias económicas.

La escuela está perdiendo terreno como institución básica en el proceso de construcción de la subjetividad de los sujetos, a partir de la problemática del fracaso escolar (Quintana, 2006). La importancia de la escuela radica en gran parte en su importancia como aquel ámbito social que debe garantizar la circulación de herramientas simbólicas que posibilitan la producción de conocimientos (Tedesco, 2000, en Aronson, 2007).

Este tipo de problemáticas aparece con más presencia en contextos de marginalidad y pobreza, ya que contribuyen a producir dificultades en las trayectorias educativas de los sujetos (Farías et al., 2007). En la región Noroeste de la Argentina, por ejemplo, a la cual pertenece la provincia de La Rioja, datos del DINIECE (2008) mostraron que la precariedad de las condiciones de vida y el bajo nivel educativo y el escaso capital cultural en los padres afectan negativamente los itinerarios escolares de los niños (DINIECE, 2008).

Sin embargo, estos datos no dan cuenta de las consecuencias del fracaso escolar en las relaciones entre los actores educativos. Al respecto, los trabajos del campo educativo que privilegian la noción de representación social, permiten comprender la incidencia de los conocimientos prácticos o ingenuos en los comportamientos de los sujetos. Si bien los datos estadísticos permiten dimensionar la problemática a nivel del sistema educativo nacional y provincial,

no dan cuenta de las implicancias a nivel de las relaciones entre docentes y alumnos.

Siguiendo a Morin (1993) el fracaso escolar puede ser considerado como un fenómeno complejo cuyo abordaje implica la coexistencia de múltiples aspectos, algunos más visibles como lo demuestran las estadísticas y, otros más ocultos. En relación a éstos últimos, se considera que los enfoques teóricos que hacen intervenir las representaciones y las relaciones entre los sujetos educativos, podrían contribuir a su esclarecimiento (Jodelet, 1984; Maddonni y Aizecang, 2000; Schlemenson, 1996).

A su vez, a la luz de estas perspectivas, cabe preguntar ¿cómo se representan y definen este fenómeno las docentes?, ¿qué causas y factores identifican en el fracaso escolar?, ¿cómo incide el rótulo de alumno que fracasa en su rendimiento a nivel de las expectativas docentes y en la percepción de la relación docente-alumno?, ¿cómo perciben las docentes las relaciones entre los niños que fracasan en el rendimiento educativo y sus pares?

En este sentido, desde un enfoque psicosociológico, Gilly (1984, 2002) señaló la importancia de los estudios centrados en las representaciones recíprocas entre maestros y alumnos y en las relaciones que se dan en el aula. En esta línea, los aportes de Postic (2000) destacaron la relación existente entre las representaciones y las relaciones educativas, es decir, las relaciones sociales que se establecen entre docentes y alumnos, para el cumplimiento de objetivos educativos en una institución. Señaló cómo las representaciones recíprocas que se forman los actores educativos inciden en las modalidades de comunicación, en la construcción de normas explícitas e implícitas, en las expectativas recíprocas, en los status asignados y en el juego de reforzamientos positivos y negativos en las prácticas educativas (Postic, 2000).

En lo que refiere a la estructura de capítulos de la tesis, la misma se divide del siguiente modo: el primer capítulo corresponde a la presente introducción, además de contener el planteo del problema de investigación, los objetivos perseguidos, la justificación del estudio efectuado y los antecedentes recabados que se han tenido en cuenta.

Por su parte, el capítulo segundo corresponde al marco teórico de esta investigación, donde se desarrollan conceptos clave, tales como los factores del fracaso escolar, describiéndose las principales teorías y autores que tratan de comprender el problema. Se refiere también a los conceptos que hacen a las representaciones sociales, sus argumentos de construcción, sus vínculos teóricos con otras nociones como la de habitus, y finalmente la noción de representación se vincula concretamente con las características del ámbito educativo, que es el ámbito donde se inscribe esta investigación.

En el tercer capítulo se detalla la metodología implementada, mientras que en el capítulo cuarto se desarrollan los resultados a los que se arribó tras el análisis de los datos recabados mediante el trabajo de campo efectuado, los cuales se articula con el marco teórico.

Finalmente, en el capítulo quinto se desarrollan las conclusiones a las que se arribó en este estudio.

1.1 Problema de investigación

Ante lo expuesto, el problema de investigación se plantea abordar aquellas representaciones sociales en torno a los factores que los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental tienen sobre el fracaso escolar de los alumnos y sus implicancias en las representaciones sobre las relaciones áulicas.

1.2 Objetivos de investigación

Objetivo general:

- Analizar las representaciones sociales en torno a los factores que los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental tienen sobre el fracaso escolar de los alumnos.

Objetivos específicos:

- Comprender las implicancias que tienen las representaciones de los docentes en la relación áulica docente-alumno.
- Describir cómo se representan y definen el fenómeno del fracaso escolar los docentes.
- Analizar cómo incide el rótulo de alumno que fracasa en su rendimiento a nivel de las expectativas y la percepción de los docentes sobre el mismo.
- Analizar cómo perciben las docentes las relaciones entre los niños que fracasan en el rendimiento educativo y sus pares.

1.3 Justificación

La razón de la presente investigación fue encontrar una explicación a un fenómeno observado durante la práctica docente en la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental durante el año 2016, en el que los alumnos de una misma institución mostraban rendimientos académicos dispares y opuestos. Es decir, que durante el proceso de enseñanza, con sus variados métodos y recursos, existen alumnos que logran apropiarse de los nuevos saberes propuestos por el docente de manera rápida y eficaz, y otros a los que esta apropiación se les dificulta enormemente. Este último grupo suelen ser rotulados despectivamente y se les atribuyen variados y diversos motivos que justificarían su incapacidad de aprehender.

En primer lugar, debe reconocerse que no existe un método único y universal que logre enseñar todo a todos por igual, tal como lo pretendía establecer Comenio en su *Didáctica Magna*. Por lo tanto, si no logramos reconocer y valorar las capacidades con las que cuenta cada alumno nunca podremos construir puentes que nos lleven a un objetivo previsto.

1.4 Antecedentes

En la actualidad existen diversas investigaciones que se dirigen a encontrar explicaciones del bajo rendimiento académico, las cuales van desde estudios exploratorios, descriptivos y correlacionales hasta estudios

explicativos; si bien es cierto que resulta una tarea ardua localizar investigaciones específicas que describan o expliquen la naturaleza de las variables asociadas al éxito o fracaso académico, también es verdad que el acervo teórico y bibliográfico para sustentar una investigación de ésta naturaleza resulta enriquecedor; por lo cual se describen a continuación algunas de ellas.

Bricklin y Bricklin (1988) realizaron investigación con alumnos de escuela elemental y encontraron que el grado de cooperación y la apariencia física son factores de influencia en los maestros para considerar a los alumnos como más inteligentes y mejores estudiantes y por ende afectar su rendimiento escolar.

Por otra parte, Maclure y Davies (1994), en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo. Asimismo concluyen que el funcionamiento cognitivo deficiente no está ligado a la cultura ni limitado al aula.

Glasser (1985) en su trabajo con jóvenes que manifestaron conductas antisociales y que fracasaron en sus estudios expone: “no acepto la explicación del fracaso comúnmente reconocida ahora, de que esos jóvenes son producto de una situación social que les impide el éxito. Culpar del fracaso a sus hogares, sus localidades, su cultura, sus antecedentes, su raza o su pobreza, es improcedente, por dos razones: a) exime de responsabilidad personal por el fracaso y b) no reconoce que el éxito en la escuela es potencialmente accesible a todos los jóvenes. Si los jóvenes pueden adquirir un sentido de responsabilidad suficiente para trabajar de firme en la escuela y si las barreras que se interponen al éxito son retiradas de todas las escuelas, muchas de las condiciones desventajosas pueden ser contrarrestadas”. Finalmente el autor concluye con una frase para la reflexión de todas aquellas personas involucradas en la educación: “es responsabilidad de la sociedad

proporcionar un sistema escolar en el que el éxito sea no sólo posible, sino probable” (Glasser, 1985).

Carbo, Dunn R. y Dunn K. (citados por Markowa y Powell, 1997) han investigado sobre las diferencias en los estilos de aprendizaje desde finales de la década de los 70's y han demostrado categóricamente que los niños aprenden de distinta manera, y que su rendimiento escolar depende, de que se les enseñe en un estilo que corresponda a su estilo de aprendizaje. De acuerdo con éstos investigadores no existe un estilo que sea mejor que otro; hay muchas aproximaciones distintas, algunas de las cuales son efectivas con ciertos niños e inútiles con otros.

Por su parte, Muñoz (1993) llevó a cabo un estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior, el objetivo general de la investigación fue conocer la correlación entre algunos factores de naturaleza psicológica y el rendimiento académico en una población de alumnos becados. Con el propósito de conocer algunos de estos factores se eligieron 3 áreas: intelectual, rasgos de personalidad e integración familiar. Como conclusión final encontró que la integración familiar no tuvo incidencia en el rendimiento académico por lo cual se concluyó que no existieron diferencias estadísticamente significativas en la integración familiar entre los alumnos becados de alto rendimiento académico y los alumnos becados de bajo rendimiento académico, así como que si existen diferencias estadísticamente significativas tanto en los factores intelectuales como en los rasgos de personalidad entre los alumnos de alto y bajo rendimiento académico. Dichos resultados apoyaron la postura teórica que sustentó el estudio respecto a la participación simultánea de factores cognitivos y emocionales en el aprendizaje de contenidos intelectuales que se modifican en un determinado nivel de rendimiento académico.

De las nvestigaciones antes citadas se concluye que el fracaso escolar es producto de múltiples causas y factores entre las cuales se encuentran: nivel socio cultural y económico, contexto familiar, actitudes

personales de los alumnos, cultura institucional, entre otras. Es por ello que esta investigación partió de estos datos en el campo de la literatura sobre el tema, para intentar analizar y reenfocar el tópico sobre qué clase de representaciones tienen los docentes de la institución abordada sobre el fenómeno del fracaso escolar, tratando de comprender las particularidades y problemáticas propias que se desprenden de nuestra investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 El fracaso escolar

El problema del fracaso escolar, desde su abordaje a través de una perspectiva de exclusión educativa, permite ahondar en su comprensión y concebirlo como un fenómeno multidimensional y complejo, estructural y dinámico con implicancias directas tanto fuera como dentro del establecimiento particular, y afectando, no sólo a los alumnos, sino al establecimiento en su conjunto en tanto organización, docentes, directivos, etc. (Escudero, Muñoz y Domínguez, 2009).

Una de las principales problemáticas que se asocia a dicho fenómeno es la de la “marginalidad”, ya que en contextos de carencia económica y pobreza se ven reflejados mayores índices de sobreedad, repitencia y abandono (Farías et al., 2007). Asimismo, en la región Noroeste de la Argentina, a la cual pertenece La Rioja, datos del DINIECE (2008) mostraron que la precariedad de las condiciones de vida y el bajo nivel educativo y el escaso capital cultural en los padres afectan negativamente los itinerarios escolares de los niños (DINIECE, 2008).

Sin embargo, en muchas ocasiones las cifras y estadísticas oficiales pueden resultar abstractas y frías, dando por resultado que el fracaso escolar tiene color de clase social, de minorías, etnias, sexos, capital cultural familiar, económico, entre otros, dejando de lado por qué y cómo ocurren las cosas de ese modo (Escudero, Muñoz y Domínguez, 2009). Los autores hacen referencia a que los sistemas de criterios con los que se confeccionan los índices de éxito en los establecimientos educativos muchas veces son opacos, y sus interpretaciones no tienden a profundizar en las causas más importantes. Las mediciones cognitivas tienden a centrarse en aspectos básicos y de cuantificación rápida, mientras que se dejan de lado aspectos relacionados a las vivencias personales y representaciones sociales. Asimismo, el hecho de evaluar resultados deja en un lugar de sombra los fenómenos de procesos y las etapas intermedias que llevaron a ese mal resultado final, por lo que

cuestiones ligadas al desinterés, falta de sentido, incompreensión, desgano e inseguridad, quedan excluidas.

Al momento de abordar el concepto de “marginalidad”, Dermeval Saviani (1984) establece dos corrientes diferenciadas para definir el abordaje de esta problemática en función de la escuela: las teorías no críticas, relacionadas a la pedagogía tradicional donde se concibe a la educación como un instrumento de igualdad social, de superación de la marginalidad; y por otra parte las pedagogías nuevas que suponen que la educación es un instrumento de discriminación social y un factor de marginación y que esto debe ser superado.

En cuanto a las teorías no críticas, la escuela aparece como una respuesta a la ignorancia del pueblo, como un derecho de todos y un deber del Estado. A su vez, es una actividad centrada en el docente, y los niveles de éxito se relacionan directamente con el tipo de sociedad que se quiere consolidar, el tipo de ciudadanos, de civilización: homogeneizar el alumnado.

En las nuevas pedagogías, el marginado no sería el ignorante, sino el rechazado, tanto por un grupo como por una sociedad. La propuesta, entonces, no será la de borrar las diferencias y crear un conjunto homogéneo y normalizado, por el contrario, se tratará de respetar y aceptar las diferencias propias de cada alumno. Hay, entonces, un corrimiento que va desde el intelecto al sentimiento, de lo lógico a lo psicológico, de los contenidos cognitivos a los procesos pedagógicos, del profesor hacia el alumno (Dermeval Saviani, 1984).

Lidia Fernández (1994), por su parte, sostiene que la literatura sobre marginalidad urbana y rural indica que las dificultades de integración de los niños vulnerables a la escuela se deben a algunas de las siguientes razones: la discrepancia abrupta que existe entre los marcos de referencia culturales de la comunidad de origen y la comunidad escolar, la desvalorización, descomposición y quiebra de la propia cultura, la carencia de aprendizajes de base que la escuela supone adquiridos por los niños, la rigidez del centro escolar en cuanto a sus encuadres de trabajo, resistencia a la integración, expectativas de rendimiento e imágenes que consolidan la situación de marginación social a través de la marginación escolar y la falta de capacitación adecuada de los docentes.

Martínez-Otero Pérez (2009) define al fracaso escolar como: “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (2009: 69).

Lo cierto es que, al hablar del fracaso escolar, se hace alusión a un número de referencias, las cuales muchas de ellas están inscriptas representacionalmente en la sociedad, aunque es necesario precisarlas porque, de otra manera, se simplificaría el problema hacia un tipo de prejuicio (Escudero 2005).

Carabaña (2003) distingue entre dos versiones diferentes del concepto. Desde un punto de vista “objetivo” podría definirse en tanto quien no llega a los mínimos resultados esperados por los profesores. Estos resultados mínimos esperados vienen dados por la exigencia de la ley de educación en vigor en dicho momento, y serán unos mínimos iguales para todos los alumnos en función de la edad y el curso. Si bien desde esta perspectiva es sencilla la tarea de identificar el fracaso, no se tienen en cuenta las aptitudes individuales del alumno para lograr dichos resultados; por ende, la segunda perspectiva tiene que ver más con lo “subjetivo”, en tanto se toma en cuenta si el alumno rinde por debajo o por encima de sus posibilidades.

Una de las principales características del término es su multicausalidad, es decir, que pueden intervenir distintas causas en esta problemática. Desde el punto de vista del bajo rendimiento, en determinadas ocasiones puede hacerse un diagnóstico sobre un fenómeno accidental o pasajero, sin que ello repercuta a largo plazo (Amigo, 1998). El autor clasifica según esta perspectiva en tres tipos:

- El fracaso a corto plazo: bajo rendimiento en alguna asignatura, situación pasajera, mala época.
- Fracaso a medio plazo: repitencias, problemas prolongados durante algún período.
- Fracaso a largo plazo: absentismo escolar motivado por causas superiores y eternas al propio alumno, tal como mandato paterno o

tutorial, obligación de trabajo, etc. motivos por los cuales el alumno abandona los estudios sin conseguir los objetivos propuestos.

Según Ruíz de Miguel (2001) el problema del bajo rendimiento se ha vuelto preocupante por su alto índice de incidencia en los últimos años. El rendimiento académico es una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta estimativamente, aquello que un individuo aprendió luego de haber pasado por un proceso de instrucción o aprendizaje. Lo cierto, es que la medida es en función de lo que se espera del mismo, es decir, lo que el profesor espera del rendimiento del alumno (Pizarro, 1985).

En general el rendimiento académico son las destrezas y habilidades que son aprendidas durante un cierto periodo y para conocer el grado de aprendizaje se realiza una evaluación para otorgar una calificación (Mazadiego y Vallejo, 2006). Según Jiménez (2000), el rendimiento académico es un nivel de conocimientos demostrados en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico.

Ruíz de Miguel (2001) establece que los factores que pueden incidir en los bajos rendimientos, además de los factores escolares (relación profesor/alumno, tipo de centro, gestión del mismo, etc.) se deberían considerar otros factores como ser: factores personales (inteligencia, personalidad, motivación), factores sociales (características del entorno) y por último factores familiares (nivel socioeconómico familiar, estructura, etc.).

Por su parte, González-Pienda (2003), establece que dentro de factores que influyen en el proceso educativo pueden establecerse dos grandes variables: las personales y las contextuales. Dentro de las variables personales, se presentarían, en primer lugar, las del tipo de ámbito cognitivo, dentro de las cuales, no necesariamente habría una correspondencia directa entre lo que el alumno aprende y su rendimiento calificativo. De esta manera, el autor resalta: "Para aprender, pues, es necesario poder hacerlo y saber cómo hacerlo, para lo cual necesita disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias (variables cognitivas), pero además es necesario querer hacerlo, es decir, tener la disposición, intención y motivación suficientes (variables motivacionales) para hacerlo." (2003). En segundo lugar, existen las variables del ámbito motivacional-afectivo, que guardan relación

directa con la motivación y el entendimiento del estudiante de tener un conocimiento de para qué o por qué debería obtener determinado aprendizaje, lo que supondría una voluntad y un deseo por estudiar, concentrarse y atender.

En cuanto a las variables contextuales, el autor destaca fundamentalmente las socio-ambientales y la familia, partiendo de la base que en ningún caso, en ningún establecimiento, puede considerarse que existe una comunidad homogénea de estudiantes, y que por el contrario, cada uno porta problemáticas singulares que se relacionan tanto con las configuraciones internas familiares, las clases sociales y status, y las relaciones parentales con respecto a los estudios.

Lo importante, destaca el autor, es establecer estas variables y tener un conocimiento profundo de las mismas en el establecimiento puntual para, de esta manera, poder proponer estrategias pedagógicas y planes educativos acordes y que atiendan a las necesidades y problemáticas que favorezcan el desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, podríamos considerar que los resultados alcanzados por el alumno en tanto aprendizaje, estarían otorgados tanto por los que les brinda el establecimiento educativo, como así también los que son otorgados por la familia, por lo que para pensar el contexto del establecimiento educativo, no se puede hacerlo sin tener en cuenta que cada alumno porta su formación particular. En consecuencia, no se puede concebir el entorno educativo como un lugar aislado y aséptico, sino que en él influyen todos los aspectos emocionales, sensitivos, etc.; todo aquello que rodea el entorno del sujeto tendrá influencia sobre su rendimiento.

Partiendo desde un enfoque psicosocial, habría que buscar las causas del fracaso/éxito en el aprendizaje por fuera del establecimiento, fundamentalmente a través del análisis del componente cultural del entorno familiar, las prácticas educativas y la interacción familiar, rasgos que afectan directamente y en parte determinan el rendimiento y generan actitudes competitivas, mejores niveles de aspiración, motivación, o bien, en caso contrario, su falta determinaría lo opuesto (Fueyo, 1990).

De esta manera, el papel de la familia es considerado figura principal en el estudio del bajo rendimiento, y no sólo durante la primera etapa educativa del alumno, sino también en sus etapas más avanzadas, su mantenimiento y su recuperación (Palacios 2000).

Cabría, además, establecer cuáles son los alcances de la categoría de educación, o qué se entiende por aprendizaje, en qué dimensiones puede ser pensada dicha categoría.

Al respecto, en “Modelos de investigación del bajo rendimiento” (Orden, Oliveros, Mafokozi, González, 2001), los autores establecen un modelo en el cual determinan una posible taxonomía para comprender de una forma más amplia los alcances del aprendizaje. De esta manera, se establecen tres tipos de productos educativos: el individual inmediato, el individual-mediato, y el social.

En cuanto al producto individual inmediato, refiere a un estudio sistemático y persistente que se relaciona con los aprendizajes escolares específicos, pero por lo cual su conceptualización y exploración es muy limitada.

El producto individual mediano, guarda relación con la integración de aprendizajes a distintos niveles de organización personal con progresiva independencia del contexto, y no vinculados a un proceso específico de intervención educativa. Es decir, que culmina en la personalidad del individuo: su estilo personal de pensar, de actuar, de relacionarse, de ser.

Por último, el producto social, considerado necesariamente mediano, con funciones sociales, tiene que ver con un alcance que va más allá del conocimiento individual, lo que es fundamental para pensar al individuo en sociedad, en sus conocimientos sociales, políticos, económicos; las posibles relaciones entre lo aprendido y su conciencia de ser parte de una sociedad y cultura específica.

Una vez definidos los productos educativos, los autores consideran que en ese momento pueden estudiarse los modos de rendimiento, y analizarse dicha categoría y encontrar posibles causas a los bajos rendimientos, o los rendimientos no esperados.

Una primera afirmación relevante, es que en tanto análisis de rendimiento educativo puede considerarse un “macro” en tanto análisis del sistema, y un “micro” que tiene que ver con el alumno en particular. La revisión de uno, supondrá necesariamente que se revise el otro y viceversa.

Lo cierto, es que ateniendo a los distintos planos que intervienen en la educación referidos anteriormente, no es sencillo establecer criterios de evaluación de rendimiento, ya que si bien en algunos aspectos es posible establecer una calificación numérica, en otros es muy difícil, ya que hay muchos factores que intervienen en lo esperado del rendimiento de un alumno que no se relacionan específicamente con un saber cognitivo, y en este sentido, la evaluación debe ser realizada por otros medios o con otro criterio.

Perrenoud (2002) hace hincapié en el número de causas y efectos que porta el fenómeno del fracaso escolar, más allá de las propias consecuencias académicas, en cuanto a sus vínculos y tipos de relaciones sociales que se ven afectadas por el hecho de sufrir el fracaso. Pero lo cierto es que estas atribuciones tienden a focalizar en el sujeto, en su individualidad, sin detenerse a reflexionar en su contexto, valores de referencia, y las prácticas organizativas del establecimiento (Escudero 2005).

Con respecto a los condicionantes del fracaso escolar, Martínez-Otero Pérez (2009) destaca, en primer lugar, el ámbito personal, dentro del cual ingresarían variables tales como la inteligencia, la personalidad stricto sensu, la afectividad, la motivación, los hábitos y técnicas de estudio, en segundo lugar el ámbito familiar y por último el ámbito escolar-social. El autor remarca la necesidad de realizar un estudio abarcativo de todas estas variables en su conjunto para establecer un marco del rendimiento escolar. Cada una de esas variables influyen, por tanto, sería imposible determinar como “causa del fracaso” por ejemplo, la inteligencia, sin tener en cuenta los otros factores.

En cuanto al clima familiar y económico, Martínez-Otero Pérez (2009) destaca una multiplicidad de consecuencias que influyen a la hora del análisis del rendimiento del alumno. Por un lado, el nivel de formación de los padres influye notoriamente sobre el proceso de aprendizaje del alumno. El bagaje socio-cultural y lingüístico incidirá en tanto se favorece el rendimiento, ya

posean los padres un nivel de estudios de rangos medios o superiores y contribuyan como modelos positivos durante el período de estudio.

Estas concepciones son matizadas por Irene Kit (2004) ya que afirma que sólo en ciertos extremos puede justificarse dicha hipótesis con datos relevantes. Es decir, que si se tomaran los niveles socio-económicos y de rendimiento en los extremos de pobreza extrema y de grupos pudientes, las diferencias serían notorias. Pero no podría establecerse una correspondencia directa y proporcional en cuanto a dichos factores.

Por otra parte, Martínez-Otero Pérez (2009) sostiene que la escasez de recursos económicos condiciona, en tanto las presiones y situaciones impuestas por la marginalidad son tantas que ahogan a los menores en preocupaciones y tareas que impiden estudiar, tanto en su tiempo físico y mental, como así en los materiales básicos y necesarios para desempeñarse.

Podrían considerarse, pues, tres perspectivas analíticas sobre el fracaso y abandono escolar: una primera que se centra en los problemas de los alumnos y a la vez se preocupa por la distribución de las capacidades, la motivación, la inteligencia y el esfuerzo; otra que se centra en los factores sociales y culturales que determinan el desempeño, donde ingresarían las problemáticas familiares, las políticas que desfavorecen determinadas áreas; y por último una perspectiva que se centra en el funcionamiento del sistema educativo, tomando en cuenta las características de los establecimientos y el estilo didáctico del cuerpo docente (Marchesi 2003).

Por su parte, Baquero (2006) postula una taxonomía similar en cuanto a las perspectivas posibles en cuanto a la búsqueda de razones para explicar el fracaso escolar, concibiendo, en primer lugar, las posiciones centradas en el alumno (perspectivas que califica como clásicas, aunque vigentes), donde se valen de cuestiones ligadas al déficit de desarrollo psicológico, maduración o intelecto; las posiciones centradas en las difíciles condiciones sociales y familiares del alumno, y por último aquellas centradas en la relación y en los procesos de interacción entre alumno y docente.

En cuanto a la primera de las perspectivas, el autor afirma que tiene que ver con aquellas posturas que responden al problema refiriendo a un enfoque

clínico-médico o patológico individual: “Los alumnos que no se ajustaban a la propuesta pedagógica y expectativas escolares de rendimiento eran sospechados de portar alguna anormalidad” (Baquero 2006:16). Asimismo, estas posturas fueron derivando en distintos “rótulos” que recayeron sobre los alumnos, tales como: déficit, retraso, desvío, refiriendo a aquellos niños que no estarían en condiciones de aprender.

La segunda perspectiva, según Baquero (2006) refiere a una creencia que los niños y jóvenes no poseen los recursos, tanto simbólicos como materiales, para sostener una escolaridad exitosa. Esta perspectiva se centra en las condiciones socio-afectivas y económica-culturales, pero a la vez advierte que nuestro sentido común suele quedar atrapado por la constatación de la relación pobreza-fracaso escolar, como si portara en sí misma las razones de su explicación, aun sabiendo que no todos los sujetos de sectores populares fracasan y que los sujetos de otros sectores, más favorecidos, están bastante lejos de alcanzar una escolaridad satisfactoria.

Asimismo, el autor sostiene que se suele enfocar el problema “haciéndose cargo” de la situación socioeconómica de los sujetos, del carácter social del problema del fracaso escolar, pero no se aplica igual lógica para analizar la dinámica escolar misma. Desde esta perspectiva, afirma, parece entenderse que las condiciones portadas por los sujetos de sectores populares son deficitarias (Baquero, 2006).

En este sentido, la tercera perspectiva centrada en las relaciones alumno-escuela, advierte sobre el hecho de que no puede plantearse la naturaleza del fracaso escolar masivo haciendo abstracción de la misma naturaleza del espacio escolar. Baquero (2006) sostiene que la escuela impone condiciones de trabajo altamente homogéneas que impactan sobre una población claramente heterogénea y que la atribución de las razones del fracaso escolar al desajuste de las condiciones que portan muchos niños en la escuela, sólo puede hacerse sobre la base de juzgar a estas condiciones escolares como óptimas, naturales o imposibles de ser modificadas.

Explica que cuando la acción escolar penetra en el cotidiano de las vidas de los sujetos, propone condiciones para aprender (que son

discutibles) y al mismo tiempo juzga las capacidades de los sujetos o las comunidades de acuerdo a su capacidad de adaptación o ajuste a las condiciones impuestas (Baquero, 2006).

2.2 Las representaciones sociales y la educación

Las *representaciones sociales* –término acuñado por Moscovici 1961– son imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede y dar un sentido a lo inesperado, una manera de interpretar y pensar la realidad asociada al saber de un “sentido común”, dando cuenta de un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet 2002).

Por otra parte, Araya Umaña afirma: “representar es hacer un equivalente, pero no en el sentido de una equivalencia fotográfica sino que, un objeto se representa cuando está mediado por una figura” (2002:11). Es decir, la representación es, en efecto, una sustitución, un “estar en lugar de”. La representación remite a otra cosa, a otro objeto, que es a la vez individual y compartido. En suma, las representaciones sociales son entendidas como imágenes y modelos explicativos que un determinado grupo social posee de algún fenómeno particular de la realidad, y que se constituye como herramienta conceptual que permite establecer un nexo entre el individuo y la cultura, entre la subjetividad y la sociedad (Farr, 1984).

Esta forma de conocimiento guarda una relación directa con un objetivo práctico: apoyándose en las experiencias de las personas sirve de grilla de la lectura de la realidad y como guía de acción en la vida práctica y cotidiana. En el campo educativo, expresa la forma en que los partícipes se sitúan con relación a su responsabilidad y a sus compañeros, así como frente a las normas y roles vigentes en el espacio (Jodelet 2011).

Asimismo, Jodelet (2011) afirma que la teoría de las representaciones sociales puede esclarecer el abordaje teórico de las problemáticas educativas. Entendiendo dicha teoría como producto de la elaboración al interior de la disciplina de la psicología social, con objetos teóricos, procedimientos y conceptos propios, con el objeto principal de insertar el análisis

psicosociológico que articula siempre la relación entre un sujeto y un alter (Moscovici, 1984).

En este sentido, se pueden observar los juegos de representaciones sociales en los diferentes niveles del sistema escolar, tanto el nivel político donde son definidos los fines y las formas organizativas de formación, el de la jerarquía institucional donde los agentes ponen en práctica dichas políticas, y el nivel de los usuarios propiamente y sus relaciones (alumnos, docentes y padres).

Las representaciones sociales, según Pierre Bourdieu (1980) conforman un *habitus* de una mentalidad producida y productora de prácticas sociales, resultante del capital cultural de las familias y los grupos. Desde dicha conceptualización, los sujetos son portadores de determinaciones sociales y sus actividades se fundan en la reproducción de los esquemas de pensamiento socialmente establecidos, esto es, la reproducción de visiones conformadas por las ideologías dominantes. Este *habitus* es considerado como una condición de existencia del sujeto reglado por un conjunto de prácticas sociales que crean estructuras mentales con las cuales se aprehende el mundo social, por lo que se crea un sistema subjetivo de representación, no individual, en torno al cual el sujeto valida y orienta su conducta: el lenguaje y los hechos de significación no son independientes del contexto social y económico particular (Bourdieu 1975).

Bourdieu (1975), asimismo, identifica dos tipos de *habitus*: uno primario correspondiente al ámbito familiar, y un *habitus* secundario que guarda relación directa con lo aprehendido en contextos especializados, donde ingresaría la escuela como principal factor. La particular forma en que las representaciones del “otro” son materializadas constituye lo que se denomina el “discurso pedagógico”, entendido como soporte y fundamento a los intercambios de contenidos y habilidades en su desarrollo, como así también a los principios y normas de comportamiento (Bernstein, 1990).

El discurso pedagógico integra, por un lado, el discurso instructivo que tiene que ver con la organización de actividades y propuestas para que los niños aprendan los conocimientos y prácticas deseadas, con el discurso regulativo, aquel que organiza a través de un sistema de reglas las relaciones

entre profesor y alumno y entre los propios alumnos. Sobre la base del discurso pedagógico, los alumnos son posicionados según sus características y su rendimiento, y tal posicionamiento determinará la forma de relación que se establecerá con los mismos (inclusión/ exclusión), dando cuenta del qué y el cómo del aprendizaje social (Bernstein 1988).

Lo cierto es que para determinar y comprender la visión subjetiva y el comportamiento objetivo de un grupo cultural es a través de la producción de significados en el uso social del lenguaje. Las representaciones sociales no aparecen en un vacío socio-linguístico, sino que adquieren sentido y se estructuran dentro del discurso social, por lo que deben ser analizadas mediante el análisis discursivo de dichas prácticas (Ibáñez, 1996).

Marcela Román (2003) establece seis dimensiones para el análisis de las representaciones que los docentes poseen sobre los alumnos y que determinan los procesos de exclusión/ inclusión, y que pueden agruparse en dos términos: las capacidades cognitivas de los niños, y las características estructurales y culturales de las familias.

En cuanto a al primero de los grupos, la autora reconoce las capacidades y condiciones biológicas, mentales, sociales y motivacionales que, de acuerdo a los docentes, les permite a los alumnos en mayor y menor grado aprender determinado conocimiento. Este grupo contendría una serie de dimensiones tales como la capacidad y la velocidad, la disposición y actitud de aprendizaje, las habilidades sociales (autonomía, comportamiento, valores), el desarrollo psicológico (madurez y conceptos de sí mismos), y la expectativa escolar.

Con respecto al segundo de los ejes, se tienen en cuenta los aspectos ligados a la estructura familiar, el vínculo establecido, la escolaridad de los padres, el tipo estructural de familia (presencia o ausencia de progenitores, cantidad de integrantes, etc.), el grado de vulnerabilidad social, la valoración que posee en el seno familiar la educación, y el tipo de códigos culturales. Este análisis determina un status sociocultural que condicionará las posibilidades educativas de los hijos.

2.2.1 Representaciones sociales y escolaridad

El primer objeto “a representar” en este plano de análisis es el de la *escuela*, entendida en estos términos como una institución especialmente creada como administradora de conocimientos y habilidades, con un espacio físico y tiempos concretos y poseedora de un conjunto de normas inviolables. Un sitio de carácter obligatorio para constituirse como adulto responsable y donde aprender las pautas sociales necesarias para la actuación en sociedad. La función, en términos representacionales, por caso será la de la conservación y la reproducción del equilibrio del sistema (Fernández Enguita, 1990).

Desde este enfoque, la conceptualización en el marco de un análisis representacional del establecimiento educativo debe contemplar cuatro ejes fundamentales para su comprensión (Soto, 1995):

- No puede concebirse a la escuela de manera aislada del contexto socio-económico en el que están situadas.
- Son sitios políticos involucrados en la construcción y el control de discursos, significados y subjetividades.
- Los valores de sentido común y creencias que guían las prácticas educativas no son universales a priori, por el contrario, son construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos.
- La socialización dentro de la escuela no es un simple vehículo de transmisión del orden social, sino que agencia de control social que ofrece formas diferenciadas de enseñanza a diferentes clases sociales.

Gilly (2002), afirma que desde los comienzos de la escolarización obligatoria, ésta ha sido marcada por una profunda contradicción entre el discurso ideológico igualitario, que afirma el derecho de instrucción para todos por igual, las mismas bancas para un mismo establecimiento, tal como un medio para suprimir las distinciones de clase, pero esto se contradice con un funcionamiento desigual que se materializa en diferencias de “éxito” relacionadas con distinciones sociales y relacionada a la existencia de medios escolares diferentes para niños de sectores populares y los medios privilegiados.

El discurso oficial de las nuevas pedagogías rechaza cada vez con mayor énfasis la idea de la jerarquización de los individuos con fundamento en sus diferencias. Los niños deben ser aceptados con sus diferencias, en su diversidad, por ende, los objetivos de las instituciones escolares no se fundamentarán en los “dones” o “aptitudes”, sino que operarán bajo el respeto a dichas diferencias, tal como postula la pedagogía del desarrollo (Deschamps, Lorenzi-Cioldi y Meyer, 1982).

Otra de las visiones aceptadas, es que si los niños de diferentes medios sociales son desfavorecidos por la escuela igualitaria, la causa de ello no será por sus dotes, sino por porque se encuentran inhabilitados por los medios desfavorecidos, por su contexto socio-económico (Gilly, 2002). Sin embargo, estas postulaciones del discurso pedagógico no han generado acciones realmente modificadoras (Mollo, 1986); la norma escolar a partir de la cual opera la distinción de clase, es siempre la de la cultura dominante: “el sistema de representación articula en un todo coherente las contradicciones entre ideología y realidad, asegurando siempre su función legitimadora del sistema y justificatoria de sus prácticas” (Gilly, 2002).

En cuanto a las percepciones de los docentes sobre los alumnos, se destacan principalmente dos factores que influyen. El primero de ellos es la instrucción, que se traduce como un fuerte sincretismo de juicios gobernados, en primer término, por valores actitudinales frente al trabajo (movilidad, participación, motivación), y en segundo lugar por valores cognitivos. El segundo factor que se destaca es el de la función de la gestión del grupo-clase, que guarda relación directa con las reglas sociales y morales de la vida escolar, permitiendo un desarrollo favorable para el aprendizaje en el contexto áulico (Gilly, 2002).

Otro tipo de representaciones tiene que ver con los prototipos de alumnos. Podrían considerarse cuatro prototipos sobre los cuales, la percepción de los docentes suele referir: hay dos tipos para los “buenos” alumnos, y dos tipos para los “malos” (Weiss, 1986). En cuanto a los primeros, ingresarían los que, juzgados por los maestros, serían aptos para proseguir sus estudios (alumno activo, sociable, inteligente, y por otra parte aquel que es aplicado y disciplinado), y por otro lado los alumnos que no son

aptos para continuar sus estudios (alumno pasivo, retraído, poco dotado, o bien el poco trabajador, disipado e indisciplinado). Como se evidencia, en ninguno de estos análisis, según destaca Weiss (1986) entraría en el análisis de las percepciones de los docentes, el factor socio-económico o contextual al que pertenece el alumno, sino que se toma como referencia un sistema ligado a la meritocracia que despeja otro tipo de variables más allá de la aptitud o don personal del individuo.

En este sentido, con respecto al medio social de donde provienen los alumnos, Marc (1984, en Gilly 2002) sostiene que las diferencias en la representación del maestro puede contribuir de manera importante a la explicación en las diferencias de rendimiento. La postura pesimista, derivada de una representación desfavorable por pertenecer a un medio vulnerable, de su relación con la escuela y de las actitudes escolares de los niños, podrían considerarse actitudes relacionales que profundizan las desigualdades por parte del pedagogo, en gran medida de responsables de los malos resultados.

D'andrea y Corral de Zurita (2006) realizan un estudio acerca de las representaciones en docentes sobre las cualidades consideran que son las razones principales que conducen a suponer el éxito o el fracaso en un estudiante, así como cuáles serían las características principales que influirían a considerar a un buen estudiante y a un mal estudiante.

Para dicho análisis, se consideraron tres criterios a tomar en cuenta, en tanto: a) factores propios de los estudiantes, b) los propios de los profesores y c) los propios de las distintas disciplinas. Dichos factores se jerarquizan en tanto manifiestan cuál consideran de mayor importancia.

Con respecto a las características propias de los estudiantes y que influyen en el *éxito*, las autoras afirman que los docentes priorizan:

- dedicación y esfuerzo,
- compromiso con el conocimiento y con su propia formación,
- y capacidades cognitivas y vocación docente.

Atienden, asimismo a que no se toman como variables más importantes para el éxito la atención del estudiante en clases, las competencias lingüísticas, ni los conocimientos previos del estudiante.

Con relación a los factores que dependen de los docentes, se destacan:

- destrezas pedagógicas,
- características personales (carisma, entusiasmo),
- conocimientos disciplinares.

De esta manera, resulta significativo que no se tomen en cuenta parámetros como la capacidad del docente de establecer vínculos, el interés en los procesos de aprendizaje de los alumnos, ni la moderada exigencia académica (D'andrea, Corral de Zurita, 2006)

Asimismo, dentro de los rasgos del “buen estudiante” y el “mal estudiante” las autoras toman tres parámetros: lo actitudinal, el comportamiento social en la escuela y los aspectos cognitivos académicos.

Rasgos del buen estudiante:

- Actitudinal: Responsable, respetuoso, se esfuerza por mejorar y superarse, esforzado, solidario, atento, capaz de vincularse.
- Comportamiento social: Ordenado, disciplinado, aplicado, cooperador con los demás y participativo, cumplidor, creador, interesado, comprometido, entusiasta, deseo de superación.
- Cognitivo académico: Pensamiento crítico, capacidad de formar opinión propia y lograr aplicar lo que aprendió, esfuerzo por comprender, interpretar y utilizar los conocimientos.

Rasgos del mal estudiante:

- Actitudinal: Irrespetuoso, irresponsable, no manifiesta interés, no esforzado, no solidario, desatento, no se relaciona, perezoso, petulante, caprichoso, apático, soberbio, indiferente.
- Comportamiento social: desordenado, indisciplinado, aquel que no entiende para qué sirve un contenido determinado, aquel que no está estimulado y no responde a las órdenes de los maestros.

- Cognitivo académico: el que recibe sin criticar ni evaluar, el que repite como si fueran recetas sin evaluar su utilidad.

D'andrea y Corral de Zurita (2006) afirman que en la estructuración de las representaciones en los docentes acerca de los buenos y malos estudiantes arrojan resultados similares en cuanto están decididamente orientadas a componentes actitudinales y de forma secundaria a los comportamientos sociales. Se trata, en consecuencia, de una perspectiva normativista y disciplinaria que privilegia la adaptación al modelo de funcionamiento institucional sobre los saberes o conocimientos.

Las autoras sostienen que las características de los contenidos representacionales se contradicen con los instrumentos de evaluación que los docentes utilizan, ya que están orientados a contenidos conceptuales y procedimentales, pero no a la evaluación de actitudes.

2.3 Didáctica y aprendizaje significativo

La Didáctica como disciplina permitirá reconstruir la idea de pensamiento reflexivo y crítico, tanto en el docente como en el estudiante (Litwin, 1996: 105). Los métodos didácticos generales funcionan como andamios para la práctica, permitiendo organizar configuraciones didácticas particulares, adaptándolos, integrándolos o bien generando distintas formas que se consideren apropiadas tanto para las intenciones educativas como para los contenidos de enseñanza, los contextos escolares y los estudiantes. En todos los casos parece necesario y útil que los docentes -novatos, experimentados y en formación- conozcan o recuperen sus aportes para las prácticas de la enseñanza y que las revisen y reflexionen sobre éstas. Los procesos de reflexión crítica que los docentes hacen a partir de sus prácticas, les permitirán reentenderlas en nuevas dimensiones (Litwin, 1996: 112).

Las estrategias tienen como objetivo superar viejos esquemas, prejuicios y estereotipos. Se entiende a las estrategias de enseñanza:

“(...) como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido

disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.” (Anijovich y Mora, 2009: 23).

El aprendizaje significativo será posible cuando los estudiantes logren relacionar -de forma consciente y activa- las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas, y comprendan o reconstruyan el significado del nuevo conocimiento (Ausubel, 1983; Davini, 2015).

“La adquisición de información nueva depende en alto grado de las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que ya existen en la estructura cognitiva” (Ausubel. 2002: 169)

No resulta un factor condicionante el dominio sobre el conocimiento o habilidad a transmitir, sino que se necesita pensar para qué y cómo enseñarlo y a partir de ello tomar decisiones. Los contenidos de la Enseñanza no se agotan en los conocimientos y conceptos albergados en las distintas disciplinas: existe toda una gama de habilidades cognitivas y prácticas culturales generales que requieren ser transmitidas (Davini, 2015). El desafío de la significatividad resulta una preocupación latente en todos los niveles de enseñanza, por lo tanto resulta indispensable la realización de propuestas claras que logren invitar a los estudiantes a participar (Davini, 2015; Litwin, 1996).

Teniendo en vista las importantes críticas a las modalidades de instrucción clásicas -centradas en las exposiciones del profesor y las tendencias al aprendizaje memorístico- se han desarrollado las bases del método de transmisión significativa, a partir de las contribuciones de los estudios del aprendizaje significativo. Éste será posible cuando los estudiantes logren relacionar -de forma consciente y activa- las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previas, y comprendan o reconstruyan el significado del nuevo conocimiento (Davini, 2015).

Por su parte, Quiroga (1985) aporta un marco teórico que piensa el acto del conocimiento como un acto cognoscente, una transformación entre sujeto y

objeto para lograr un abordaje singular y a la vez enriquecedor para ambas partes.

2.4 Contexto escolar

La Escuela N°151 se encuentra ubicada en la ciudad de Chamental en la Provincia de La Rioja. Está situada en un barrio periférico en el cual se detecta una carencia económica y una marginalidad notables en las familias que componen el barrio y los niños y adolescentes que asisten al establecimiento educativo.

En un primer momento existía un solo barrio cercano al edificio, del cual provenían la mayor cantidad de alumnos, ubicado sobre la Ruta Nacional 38 al lado opuesto a donde se desarrolla la mayor parte del tejido urbano, sin embargo, con el tiempo se fueron creando distintos asentamientos cercanos a la institución de personas de bajos recursos que no tenían posibilidades de construir en otras zonas, y el crecimiento demográfico aumentó considerablemente, de esta manera, nuevos barrios en las cercanías.

En cuanto a las características estructurales y edilicias, la escuela se inauguró en 1952, con un diseño clásico de las escuelas creadas en el peronismo. Si bien la cantidad de aulas y espacios destinados a la dirección, secretarías, salas de computación, bibliotecas, baños, cocinas, patios es adecuado, no podría afirmarse lo mismo del mantenimiento de dichos espacios. La institución cuenta con un gran patio externo que no se encuentra mantenido, existe gran cantidad de monte, maleza y terreno con muchos desniveles. Este terreno, que a su vez colinda con tierras o campos pertenecientes a ganaderos locales, cuenta con un pequeño ecosistema donde conviven animales peligrosos como serpientes venenosas, alacranes, arañas, roedores y demás especies que muchas veces terminan haciendo nidos dentro del establecimiento educativo. Asimismo, al interior de la escuela, el estado general de mantenimiento es precario: cañerías rotas, techos y paredes en mal estado (generando peligrosidad en cuanto a la posibilidad parcial de derrumbes), y pisos en malas condiciones.

Definida las características socioeconómicas como un tejido urbano-marginal, podrían destacarse también problemáticas que afectan tanto a la población adulta como a los jóvenes, tal como el alcoholismo, la drogadicción, la violencia familiar, violencia de género, etc., según los dirigentes territoriales del barrio consultados. Esta consulta con también arrojó que el ingreso principal de estas familias es por parte de los varones, quienes se dedican principalmente al rubro de la construcción, albañiles, peones de campo, mientras que las mujeres se dedican fundamentalmente a tareas del hogar. La mayoría de estas familias recibe planes estatales para poder subsistir.

Los padres de los alumnos suelen ser jóvenes y humildes, y con respecto al nivel de formación, los docentes de la institución aseguran que la mayoría de los padres han terminado el nivel de escolarización primaria, pero muy pocos han concluido el nivel secundario. Las razones que atribuyen los docentes a este problema son diversas: embarazos tempranos, trabajo infantil, necesidad de ayudar en tareas domésticas, costo económico de asistir a una institución, falta de contención dentro del ámbito educativo, desinterés por parte de los padres en función de la escolarización secundaria, entre otras.

Asimismo, en cuanto a la escolarización de los padres, se detecta un alto grado de analfabetismo. Esto repercute, sin lugar a dudas, de manera negativa en cuanto a la formación de sus hijos, fundamentalmente en cuanto al hecho de que los padres no los acompañan en sus deberes o requerimientos que deberían cumplir, y tampoco así como un factor de motivación e intento de profundizar el interés. En este sentido, los docentes de la institución destacan el poco acercamiento que tienen los padres al establecimiento. Esta situación es abordada por la institución, intentando favorecer el lazo y la integración mediante reuniones periódicas y talleres en los cuales se busca concientizar acerca de la importancia de su constante colaboración y apoyo con el docente, controlando y ayudando a sus hijos en la construcción de aprendizajes.

A pesar de que la institución cuenta con dos asignaturas especiales ligadas a la salida laboral, se podría resumir que la educación en este contexto se encuentra poco valorada. Muchos de los alumnos asisten por el servicio de comedor y otra cantidad concibe a la escuela como un lugar “de paso” a donde dejar a sus hijos mientras ellos pueden trabajar, según el relato de los

docentes, por caso, se tomaría la escuela como si fuera una guardería o bien como el lugar donde los hijos pueden alimentarse, ya que se debe tener en cuenta que esta institución es de Jornada Completa, es decir que la Jornada dura 8 horas y ofrece el servicio de desayuno y comedor escolar. Es por esto, también, que a falta de esta valorización en términos educativos, se encuentran con muchas situaciones conflictivas ligadas al desentendimiento y el olvido respecto del rol de los padres como acompañantes del alumno en el proceso educativo.

Por último, con respecto a los datos de las matrículas escolares, con el paso de los años y la creación de nuevas instituciones educativas públicas, la matrícula ha bajado significativamente. Hasta hace aproximadamente una década atrás, la matrícula escolar fluctuaba entre los 300 y 350 alumnos, luego poco a poco ha comenzado a bajar hasta llegar a número alarmantes los cuales se ven en el Cuadro 1.

Tabla 1. Matrícula escolar

GRADO/SECCIONES	MUJERES	VARONES
1° A Y B	7	12
2° A Y B	7	13
3° A Y B	11	13
4° A	6	6
5° A – B – C	17	12
6° A Y B	10	11
7° A Y B	8	13

Fuente: elaboración propia

3. METODOLOGÍA

A continuación, se definen los parámetros y lineamientos que servirán de base para el estudio a desarrollarse (Hernández Sampieri, 2010), con el fin de dar cumplimiento al objetivo general de investigación que busca analizar las representaciones sociales en torno a los factores que los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental tienen sobre el fracaso escolar de los alumnos.

Diseño:

Para la realización de este trabajo se plantea una lógica metodológica de trabajo fundamentalmente cualitativa, desde un paradigma descriptivo es decir, comprende la descripción, el registro, el análisis e interpretación de la naturaleza actual de los hechos. Es también una medición precisa de una realidad en un momento dado, ya que describe cómo es y cómo se manifiesta cierto fenómeno. Por otra parte, la investigación tendrá un diseño no experimental, ya que no existe ningún tipo de manipulación de las variables y su entorno, con el objetivo de conocer de qué modo y por qué causa se produce una situación o acontecimiento particular.

Tipo de estudio:

El tipo de estudio fue descriptivo y comprensivo.

Población:

Todos los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental.

Unidad de análisis:

Cada uno de los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental durante el 2017.

Muestra:

El tamaño sobre el que se aplicó el instrumento será de 12 docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental.

Fuentes:

Se utilizaron fuentes primarias y secundarias. Las primeras estuvieron dadas por los docentes entrevistados, mientras que las segundas consistieron en la bibliografía pertinente al tema.

Instrumentos de recolección de información:

Como instrumento de trabajo de campo se utilizó la entrevista semi-estructurada.

VARIABLES DE ESTUDIO:

- Variable dependiente: Representaciones sociales de los docentes
- Variable independiente: Causas del fracaso escolar

Proceso de recolección de información:

El trabajo de campo fue realizado durante el mes de septiembre del año 2017. Fue llevado adelante en la Escuela N°151, siendo las entrevistas realizadas de forma individual y presencial con los docentes. Las mismas tuvieron un promedio de duración de media hora.

Análisis e interpretación de los datos:

En la lógica planteada en todo el proceso de investigación del trabajo se articula una ida y vuelta entre el trabajo de campo y la lectura de material teórico.

4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados del análisis efectuado a partir de la información recogida como resultado de la aplicación del instrumento detallado en el apartado correspondiente al marco metodológico de la investigación, sobre la población y muestra allí caracterizada.

Asimismo, los resultados se irán presentando en un recorrido por diferentes tópicos que resultaron de interés, encarado de acuerdo a los objetivos de investigación formulados con el fin de analizar las representaciones sociales en torno a los factores que los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 -de la ciudad de Chamental- tienen sobre el fracaso escolar de los alumnos.

El análisis de la información se realizará intercalando categorías conceptuales, así como el análisis de las entrevistas a los docentes.

Los instrumentos de entrevista fueron suministrados a los integrantes de la muestra consultados, tanto en formato impreso como a través de correo electrónico. Dicho formulario fue acompañado por un instructivo, en el que se daba cuenta del carácter anónimo de la entrevista y de que sus resultados no serían sujetos a juicios de valor ni a calificación alguna de los participantes. Se le solicitó que no utilizaran ningún tipo de material como soporte, ya que las respuestas no serán evaluadas ni se les colocará calificación numérica, ya que no tiene la intención de hacer un juicio de valor sino de establecer y reconocer los pensamientos que sustentan sus prácticas educativas.

Pese a dichas aclaraciones, no se mostraron entusiastas frente a la entrevista y accedieron aunque evidenciando cierta reticencia.

La lectura y análisis de las respuestas resultó alarmante. Las respuestas son en su mayoría muy pobres y vacías de contenido. A pesar de que se les aclaró que las entrevistas eran anónimas y que no serían utilizadas para emitir juicios de valor, existen muchísimas omisiones e incluso falacias en las respuestas, posiblemente a razón de que temen ser evaluados.

Se constatan importantes errores en el vocabulario y sintaxis a lo largo del desarrollo de cada respuesta: se observa un pésimo uso de las reglas gramaticales y ortográficas, sobre todo en la utilización de los signos de puntuación. Y existen muchos inventos y contradicciones también en varias de las respuestas. Esta afirmación se justifica a partir de conocer la realidad que atraviesa la institución educativa seleccionada para este estudio de caso, debido a desempeñarse allí quien suscribe este estudio.

Acerca del lugar en que se desempeñan y antigüedad

Todos los maestros entrevistados pertenecen a la Escuela N°151. Si bien algunos entrevistados respondieron sobre las aulas en las que actualmente se desempeñan, la mayoría aseguró haberse desempeñado en la mayoría de ellas, así como también, en la totalidad de los casos, en la mayoría de las materias y áreas:

“Trabaje en todos los grados y todas las Areas.” (Entrevista 4).

“En mi carrera laboral como docente he trabajado en distintas secciones de 1°er grado hasta 7°mo grado y dando todas la áreas, hasta las especiales.” (Entrevista 5).

“En 6to “A” en 2016. (Las materias que trabajé son) Legua, Ciencias Sociales, Formación Etica. En 2017 Matemática, Lengua, Tecnología, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.” (Entrevista 9).

El tiempo de antigüedad en docencia es variado en los entrevistados. Si bien hay una predominancia en el grupo que posee antigüedad de 10 a 15 años, podría decirse que el equipo docente presenta un espectro diversificado de experiencia en la profesión.

En cuanto a los estudios para ser docentes, la totalidad de los maestros aseguró haber realizado estudios para ejercer la profesión.

Elección de la carrera docente

Al indagar acerca de por qué eligieron la docencia, menos de la mitad de los maestros afirma haber escogido la profesión por un deseo personal o por vocación:

“Elegí la docencia porque siempre soñé con eso.” (Entrevista 4).

“Elegí la docencia porque es una profesión que me gusta y desde niña desarrollé como algo natural jugando a la maestra. Esto llevó a mi vocación a elegir esta hermosa carrera.” (Entrevista 5).

“Elegí la docencia por vocación.” (Entrevista 7).

“Elegí la docencia porque me gusta la carrera y estaba la posibilidad de estudiar en la ciudad de Chamental.” (Entrevista 12).

Sin duda, uno de los datos que más llamó la atención fue el brindado en relación a los motivos por los cuales se ha elegido la profesión. Más de la mitad de los docentes ha elegido la carrera debido a motivos que no se relacionan con su deseo y que tienen que ver con las ventajas del estudio de la carrera y de la oferta laboral en sí, tales como la brevedad de la carrera, la poca distancia hacia el instituto, la estabilidad de dicho empleo, etc.

Si bien existen casos que afirman que luego comenzó a aparecer un interés en ellos, podría pensarse que este deseo o pasión no es, en modo alguno, algo que hayan portado o algo que hayan anhelado previamente a elegir una carrera o una profesión.

Los motivos por los cuales argumentan haberla elegido son variados:

- Tiempo corto de duración de la carrera.
- Cercanía con la institución educativa.
- Imposibilidad de estudiar otra carrera a fin a causa de bajos recursos económicos.
- Por la necesidad de tener un título.

- Tradición docente familiar.

Por lo general, las respuestas incluían un número de factores, por lo que la decisión no puede pensarse que es determinada por un aspecto en particular:

“Porque era una carrera corta y cercana a mi domicilio, al avanzar en el cursado de la misma me empezó a gustar y apasionar. También porque provengo de una familia en la cual todas las mujeres son docentes.” (Entrevista 1).

“Elegí la docencia porque económicamente era la única carrera que podía costear. Pero al pasar el tiempo me gustó el trato con los alumnos ya que uno aprende día a día con ellos.” (Entrevista 2).

En cuanto a la satisfacción que experimentan con la profesión y con el cargo que desempeñan, la gran mayoría afirma estar satisfecho con su trabajo:

“Trabajo en una escuela de jornada completa, me siento conforme con el trabajo, la satisfacción es personal al ver en mis alumnos, el entusiasmo por aprender y superarse día a día.” (Entrevista 3).

“(…) Y me es de suma satisfacción porque trabajo en las Áreas que mas me apasionan.” (Entrevista 12).

Al momento de brindar detalles sobre la causa de la insatisfacción, uno de los docentes argumenta:

“En realidad me resulta medianamente satisfactorio mi trabajo, esto debido a la indisciplina y poca dedicación de alumnos y padres.” (Entrevista 6).

Otro factor importante es la falta de equipo docente en la institución

nombrada, de la cual todos los docentes entrevistados forman parte. Sucede que los docentes afirman haber trabajado -y muchos estar haciéndolo en la actualidad- en un amplio espectro de materias, incluso Educación Física. Esto, sin dudas, se traduce como una exigencia al docente, y así también un empobrecimiento para el alumno, ya que no cuenta con un grado de especialización.

Situación actual

En relación a los cursos que tienen a su cargo en la actualidad, al momento de emprender una caracterización los entrevistados han señalado tanto aspectos positivos como negativos, y otros han destacado la heterogeneidad de los mismos.

Dentro de los aspectos positivos, se destacan: ser cumplidores, respetuosos, la responsabilidad, el nivel de aprendizaje.

“Las características de mi curso actual es muy bueno, son responsables, respetuosos, cumplidores, se auto superan día a día, etc.” (Entrevista 3).

En cuanto a los aspectos negativos, en función de una valoración, se destacan los problemas de aprendizaje, de hiperactividad y de salud. Sin embargo, se destacan mayormente las problemáticas que caracterizan al grupo de alumnos:

“Trabajo con un grupo cuyas edades oscila entre los 6 y 8 años. Son nenes muy carenciados de afectos, que traen consigo problemáticas familiares, siendo esto una dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se trabaja a pasos lentos pero siempre realizando hincapié en aquellos que les cuesta un poco mas.” (Entrevista 1).

Entre las principales características que se brindan, la mayoría de este grupo coincide en que los problemas familiares, la falta de contención y de

afecto son los factores claves de los malos desempeños.

En relación a las opiniones vertidas por los entrevistados que consideran el grupo heterogéneo, se destacan las diferencias que existen entre los niveles de aprendizaje entre los diferentes alumnos, enfatizándose las particularidades de cada uno de ellos, aunque también se destaca la diferencia de edades que existen en los propios cursos, la cual influye en el desarrollo.

Acerca de la valoración de un “buen alumno” y un “mal alumno”, las caracterizaciones resultan ciertamente homogéneas: en cuanto al primero, se destaca el hecho de “cumplir”, ser obediente, responsable, y su nivel de aprendizaje. Mientras que las caracterizaciones de un mal alumno se visualizan por su problema para el aprendizaje, hiperactividad, falta de concentración, o salud. Las causas que se atribuyen para los alumnos con bajo rendimiento son los problemas familiares y de afectos.

Gilly (2002) afirma que podrían considerarse principalmente dos factores que influyen en las percepciones de los docentes sobre los alumnos con respecto a las representaciones: uno relacionado a lo “instructivo” (actitudes frente al trabajo: movilidad, participación, motivación; valores cognitivos), y un segundo factor que tiene que ver con la aceptación y cumplimiento de las reglas sociales y morales de la vida escolar.

Sin lugar a dudas, al momento de responder sobre dichas concepciones (buen alumno, mal alumno), se privilegian los dos factores que destaca Gilly, pero podría asegurarse que se deja de lado por completo las responsabilidades institucionales o del cuerpo docente al momento de dicho análisis. Asimismo, el hecho de que se considere un buen estudiante como aquel que “acate” y “cumpla” frente al mal alumno que sería el “rebelde”, “distraído”, o “desconcentrado”, implica necesariamente que el criterio adoptado es el de una pedagogía que espera la reproducción de contenidos, y no una pedagogía que promueva la creatividad y el pensamiento crítico.

En este punto, puede apreciarse que las consideraciones de los buenos alumnos tienen que ver con aquellos que acatan las órdenes de buena manera, aquellos que cumplen con lo indicado y que entienden los que el docente les pide. Esto puede relacionarse con lo planteado por Giglia (2002) en tanto lo

que se busca a través de la educación es homogeneizar al alumnado, dejando de lado sus diferencias particulares. Es decir, que el rol del docente es el de perpetuar un saber, intentando inculcar un conocimiento y luego regular y evaluar, tomando al conjunto sin sus diferencias, ejerciendo, de esta manera, una violencia simbólica (Bourdieu 1975), donde se estigmatiza a aquel que no responde según los parámetros que se pretenden instalar.

Este planteo va en consonancia con lo que postula Dermeval Saviani (1984) en cuanto a que esta forma educativa ligada a las prácticas pedagógicas no críticas que pretenden anular las diferencias y crear, mediante la enseñanza, un instrumento que produzca sujetos estándares según la medida del tipo de ciudadanos pretendidos; de esta manera, se dejan de lado los intereses propios y la comunicación y relación docente-alumno se vuelve lejana, recayendo todo el peso y la actividad sobre el propio docente y quedando así el alumno como un reproductor de conocimientos y no alguien que pueda producir por sus propios medios.

Esto se profundiza al notar que no hay, en las características del buen alumno, alguna que se relacione con su creatividad, con su individualidad, con la capacidad para resolver críticamente un conflicto. De igual modo, en cuanto a las características negativas, se destacan todos factores que tienen que ver con su incapacidad para reproducir lo que se espera de él.

En relación con las dificultades de aprendizaje que se presentan dentro del aula, la principal problemática que destacan los entrevistados (el 58 por ciento) es la comprensión lectora. A esto se le suman algunas otras dificultades que se desprenden:

“Los problemas de aprendizajes son interpretar algunas consignas, y resolver situaciones problemáticas.” (Entrevista 7).

“Las dificultades de aprendizaje que presentan son inmadurez cognitiva, comprensión lectora (dislexia, disgrafía).” (Entrevista 8).

“Dificultades que se presentan son de lecto-escritura, de comprensión lectora, resolución de problemas, tablas y cálculos mentales y falta de predisposición para el estudio en la mayoría

de las materias.” (Entrevista 10).

Asimismo, se destacan en algunos casos la falta de atención, de concentración, la poca predisposición al estudio, y además se destacan la poca ayuda y compromiso de los padres para la guía y participación con los alumnos.

Mientras que, en materia de problemáticas de conducta que se presentan, la mitad de los entrevistados afirma que los niños no presentan problemas de conducta. En el caso de la otra mitad, que afirma que en su curso sí presentan este tipo de problemática, destacan principalmente: la indisciplina, la hiperactividad, el déficit de atención, el ser “caprichosos” y la agresividad.

“En cuanto a la conducta no son nenes desobedientes, mas bien son caprichosos.” (Entrevista 1).

“Al no estar concentrados en las actividades, ellos pelean, discuten, se insultan y tienen un mal comportamiento.” (Entrevista 2).

“A veces los niños discuten, son agresivos, actúan con enojo o en forma desafiante con los adultos, generalmente cuando estos les llaman la atención.” (Entrevista 6).

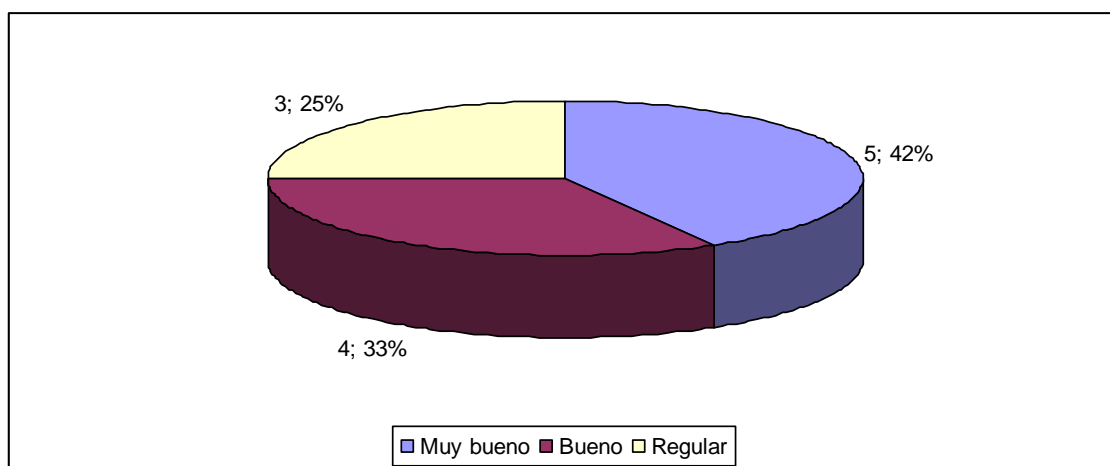
En cuanto al nivel de colaboración que perciben en el curso donde se desempeñan, los niveles de colaboración son mayormente positivos. Un 42% afirma que el nivel colaborativo es muy positivo.

“El curso es muy colaborativo de una calidez humana muy favorable, se ayudan mutuamente entre si en la realización de las actividades aúlicas, siempre pendientes del otro.” (Entrevista 1).

“Los alumnos son muy predispuesto para lo que se lo requiere.” (Entrevista 12).

Asimismo, un 33% asegura que es bueno, y que los alumnos no presentan este tipo de problemas. En último lugar, un 25% de los entrevistados afirma que sí existe este tipo de problemas en sus grados.

Gráfico 1. Predisposición a la colaboración por parte de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Al indagar acerca de qué es lo que los entrevistados consideran lo más difícil de su trabajo, las respuestas resultaron muy variadas. Son escasas las respuestas que consideran que no hay dificultades en la tarea docente. Dentro de las problemáticas mencionadas se destacan las siguientes:

- Dificultad en el trabajo en equipo.
- Problemas al tener diferencias con colegas y directivos.
- La cantidad de roles que debe asumir el docente.

“Lo más difícil resulta por momento cumplir variados roles, docente, papa, amigo, psicólogo etc.” (Entrevista 12).

- Las problemáticas de los alumnos (tanto de salud como familiares).

“Lo mas difícil es trabajar con niños con problemas de distinta índole, por ejemplo: niños autistas, niños con problemas de

salud, niños con problemas de abandono de familia, etc.”
(Entrevista 5).

- Demanda de tiempo de proyectos, planificaciones.

“Lo más difícil de mi trabajo, en éstos años, ha sido la cantidad de proyectos, jornadas y actividades que nos han incorporado en los días de clase, quitando, a mi ver, dejar de lado contenidos importantes por falta de tiempo.” (Entrevista 8).

- Jornada completa (demasiada carga horaria).

La mayoría de los docentes afirma que no se encuentra insatisfecho con su trabajo, sin embargo se destacan ciertas dificultades que, en algunos casos se refieren a las problemáticas de los alumnos, en otros a las institucionales, y en otros a los modos en que se desenvuelve el trabajo como cuerpo docente.

Se buscó además conocer cómo es el trato entre los estudiantes y el de los estudiantes con los docentes. En este sentido, en casi todos los casos los docentes afirman que el trato tanto entre los alumnos como de los alumnos con los docentes es bueno o muy bueno.

“El trato entre ambas partes es muy bueno.” (Entrevista 11).

Sin embargo, en algunos casos (25 %), se destaca que, si bien las relaciones con los docentes es armoniosa y de respeto, entre los compañeros no es tan así:

“Entre ellos, muchas veces el trato es malo, existe falta de respeto y compañerismo. De estudiantes a docente es bueno.”
(Entrevista 6).

También se destacan particularidades, o se manifiesta la heterogeneidad del curso:

“El trato entre estudiantes es un poco agresivo, otras veces de compañerismo, amistad; con la docente son respetuosos y obedientes.” (Entrevista 8).

Sólo se registra un caso donde un entrevistado afirma lo contrario, es decir que el trato entre los propios alumnos es de compañerismo, mientras que con el docente ocurre lo opuesto:

“Entre estudiantes el trato es normal; y de los estudiantes con los docentes a veces surgen problemas por la indisciplina, especialmente por parte de algunos varones.” (Entrevista 10).

Puede constatarse entonces que no se destacan como una problemática grave los casos de mala conducta, o mala relación entre alumnos y docentes. Este es un buen indicador ya que permite establecer un diálogo sobre, lo que en algunos casos aparece, que es la mala relación entre los propios alumnos.

En muchas ocasiones sucede, en los marcos de contextos marginales, que los hechos violentos están naturalizados por parte de los alumnos (Viscardi 1999), por lo que el docente debe llamar la atención, ya que la percepción del adulto debe ser crítica sobre estos fenómenos y debe indicar la peligrosidad para así erradicar lo naturalizado, la aceptación de esas formas relacionales.

Sobre el fracaso escolar

Al consultar a los entrevistados acerca de qué consideran que hace que a un estudiante le vaya mal en la escuela, el 90 % de los entrevistados afirma que el principal factor que incide en el fracaso escolar es el acompañamiento de los padres, la contención de la familia y del entorno:

“A opinión, el fracaso escolar yo le atribuyo a la falta de compromiso y responsabilidad por parte de los padres. En los niños pequeños se puede ver que son los que más necesitan de su apoyo en su aprendizaje para poder lograr con éxito.” (Entrevista 5).

“Según mi opinión, los estudiantes que andan mal en la escuela es en gran parte por la falta de acompañamiento de la familia, la que en muchos casos se mantiene indiferente ante esta situación, a pesar de los reiterados llamados por parte del docente. Para mí es fundamental que los padres y/o tutores se involucren más en cada etapa escolar de sus hijos.” (Entrevista 10).

Es notoria la supremacía de este tipo de respuesta. Son pocos los casos donde se incluye otro tipo de factor para explicar este hecho. Dos entrevistados resaltan las políticas y estructuras educativas:

“Son varios los factores que hacen que a un alumno le vaya mal en la escuela, tales como (desinterés por parte de los padres, poca preocupación del alumno en querer aprender y superarse, el sistema de educación actual, en donde los alumnos no pueden repetir algunos grados y en donde la exigencia es cada vez menos.....)” (Entrevista 7).

“El cambio de la políticas educativas y la implementación de nuevas políticas hacen que en el aula se implemente nuevas metodologías y ese cambio cuesta y hace que la educación sea baja o mala.” (Entrevista 12).

En relación a cuánto consideran los entrevistados que afecta en el rendimiento de un estudiante la situación en su hogar, la totalidad afirmó que este factor afecta mucho sobre el rendimiento, y más aún, que esta problemática es visible en el establecimiento con muchos de los alumnos que allí asisten. La mayoría de los docentes entrevistados culpa a los alumnos y padres por el fracaso escolar de sus estudiantes. Asimismo, hay que reconocer que dado el contexto y todo lo que caracteriza al mismo -es decir, el alto grado de analfabetismo, alcoholismo, inestabilidad laboral, pobreza, y demás- los padres, en su mayoría, al menos en estos tiempos están mayormente ausentes o resultan ineficientes en el acompañamiento del proceso académico del niño.

“Afecta bastante ya que algunos generalmente buscan la contención necesaria en los docentes....y en otros casos es donde el niño manifiesta los comportamientos de ciertas problemáticas.” (Entrevista 1).

“Un gran porcentaje del rendimiento de los alumnos se ve afectado por los problemas de origen familiar.” (Entrevista 6).

“La situación del hogar, su entorno, es fundamental en el rendimiento escolar, pues el educando es un ser humano dotado de sentimientos de los cuales no se puede despojar como una mochila.” (Entrevista 8).

La problemática que cobra mayor peso e importancia a la hora de detectar las causas del fracaso escolar tiene que ver con la falta de acompañamiento y apoyo familiar de los alumnos: los entrevistados afirman que una de las mayores dificultades que encuentran en los niños es la poca dedicación que le suministran los padres, el poco aliento para llevar los estudios, el poco compromiso para asumir responsabilidades y la escasez de afecto que tienen con ellos.

Fueyo (1990) alerta sobre esta situación, indicando que el entorno familiar afectan en gran medida, y en cierto sentido determinan las actitudes competitivas, los niveles de motivación y de rendimiento, siendo el entorno una pieza fundamental en el esquema educativo. En este sentido, es importante remarcar lo que según la bibliografía del tema destaca como un “fenómeno multicausal”, donde confluyen diferentes aspectos de la vida del niño: un ámbito personal (con las características individuales), un ámbito escolar-social y por último un ámbito de lo familiar (Martínez-Otero Pérez, 2009). Los tres órdenes pueden dividirse para el análisis, pero conforman una unidad en la psiquis del niño.

El poco compromiso de los padres, la poca afectividad y guía se suman a otro problema que es el del poco bagaje sociocultural que estos presentan, que, según el autor en cierto sentido determinarían comportamientos negativos frente al estudio en los niños. Si bien esto no es determinante (Kit 2004), en

gran sentido sucede, ya que según los entrevistados uno de los principales motivos del fracaso se da en niños cuyos hogares presentan dificultades en su conformación social-familiar.

Siguiendo el análisis de Marchesi (2003), el fenómeno del fracaso social podría concebirse a través de tres perspectivas: una primera enfocada en la distribución de las capacidades del alumno (motivación, inteligencia, esfuerzo), otra centrada en los factores sociales y culturales (entorno y problemáticas familiares), y por último una enfocada en el funcionamiento del sistema educativo (características del establecimiento, estilo didáctico del cuerpo docente, etc.).

Esta situación manifiesta una claridad evidente en cuanto a la problemática que presenta la institución, a través de la visión de los docentes. Tan solo un caso afirmó que esta situación afecta a algunos alumnos, aunque hay otros que no:

La situación del hogar limita y afecta el rendimiento escolar de algunos estudiantes, mientras que a otros no. (Entrevista 3).

Por otro lado, se los interrogó además acerca de cuánto consideran que afecta en el rendimiento de los estudiantes el vínculo que estos establecen con el docente. Sobre este aspecto, en todos los casos los entrevistados afirman que el vínculo alumno-docente es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“Creo que el vínculo entre docente- alumnos es meramente necesario para una buena convivencia.” (Entrevista 1).

“El vínculo entre docente-alumnos, es fundamental entablar lazos armoniosos para fortalecer las carencias que pueden arrastrar de su hogar.” (Entrevista 3).

“El vínculo que establece el docente con el estudiante es muy importante en el rendimiento del mismo; mucho depende del apoyo y de la confianza que el docente le brinde, para sentirse seguro de si mismo, para realizar preguntas sobre ciertas

dudas o trabajar con mayor libertad” (Entrevista 7).

“El vínculo entre docente – alumno es muy importante para que el educando esté abierto, motivado y con ganas de aprender, ya que nadie está a gusto con alguien al cual no le cae bien.” (Entrevista 8).

“El vínculo positivo o negativo que mantiene una persona con otra, en este caso alumno-docente. Alumno-alumno, afecta de forma permanente en los rendimientos escolares.” (Entrevista 12).

Mientras que en cuanto a cómo entienden que afecta en el rendimiento el vínculo que establecen los estudiantes con sus pares, las opiniones fueron variadas: un 27 % de los entrevistados afirma que la relación que mantienen los estudiantes entre sí no afecta a su rendimiento, mientras que el porcentaje restante afirma que sí es un factor importante a la hora de investigar los desempeños.

Asimismo, dentro de los que destacan su importancia, en ocasiones se pone en relieve el valor positivo en cuanto a las relaciones que resultan beneficiosas para los alumnos, mientras que se resalta lo negativo en cuanto a las relaciones que los perjudican:

“En algunos casos el vínculo con sus pares es necesario cuando hay metas en común, no así cuando son de mala influencia.” (Entrevista 1).

“Los vínculos entre estudiantes potencian a unos y contrarrestan a otros, dependiendo mucho de sus emociones, vivencias, estado de ánimo, etc.” (Entrevista 3).

Se buscó además conocer la opinión de los docentes entrevistados en relación con los rasgos que encuentran en los estudiantes que fracasan, con el fin de indagar acerca de si perciben rasgos típicos sobre este aspecto. Los principales rasgos que destacaron en los estudiantes que fracasan son las

problemáticas familiares y el ausentismo: un 36% destacó esas problemáticas como las principales a la hora de caracterizar a ese tipo de estudiantes. Posteriormente, se agregan las siguientes:

- Falta de autoestima
- Rebeldía
- Problemas de salud
- Capricho
- Desinterés
- Falta de espíritu de progreso
- Distracción
- Mala conducta
- Desgano
- Vicios
- Apatía
- Indiferencia
- Falta de compromiso

En cuanto a los rasgos que los entrevistados perciben como característicos de un alumno con fracaso, las causas que se brindan son fundamentalmente desde su aspecto individual: desinterés, falta de motivación, desgano, apatía.

Vemos entonces que siguiendo las taxonomías propuestas tanto por Martínez-Otero Pérez (2009) como de Marchesi (2003), los entrevistados han otorgado respuestas sobre las causas del fracaso social en los tres órdenes, lo cual podría afirmarse que sirve como motivo para justificar que el problema claramente está compuesto por las distintas variables, y que si bien en algún punto pueden dividirse para su análisis, están ciertamente conectadas.

Experiencia y posibles aportes frente al fracaso escolar

Buscando un mayor acercamiento al modo en que vivencian la problemática del fracaso escolar de los estudiantes, se interrogó a los docentes acerca de aquellos casos más notorios de fracaso escolar que les tocó vivir como docentes. Al respecto, el 25% de los entrevistados afirmó no haber tenido problemas de fracaso escolar con sus alumnos, mientras que el 75 por ciento restante brindó diversos casos en que el fracaso se hizo presente.

Una de las razones que se repite es la de la inasistencia como un factor clave:

“En lo personal me toco afrontar varios casos de fracaso escolar, en su mayoría era por inasistencias continuas a la escuela (...).” (Entrevista 3)

“Los casos más notorios de fracaso escolar que me tocó vivir como docente, fueron por asistencia irregular de los estudiantes a clases y por el poco interés en querer aprender.” (Entrevista 7)

Se destacan principalmente los casos aislados como los problemas familiares -disolución marital-, o bien un caso de violación; este tipo de fenómenos son considerados como icónicos en cuanto a la consideración de los entrevistados que responden al fracaso en materia escolar.

Por último, se destacan la falta de responsabilidad y compromiso, la falta de interés, y la incapacidad de leer en alumnos que superan la edad de educación primaria, como índices de este tipo de fracaso.

En relación al curso en el que se desempeñan en la actualidad, se buscó conocer si los entrevistados consideran que hay estudiantes a los que les va mal de forma sistemática. Sobre este aspecto, el 75% de los entrevistados afirmó que en su curso existen estudiantes con bajo rendimiento de manera sistemática. El porcentaje restante sugiere lo contrario, ya sea por el poco tiempo que se tiene en el cargo, o bien alegan la contención de los padres o programas que ayudan:

“En la actualidad cuento con un curso que está implementando el sistema U.P (unidad pedagógica), esto ayudó a que 2 alumnos que presentaban un poco de dificultad, pudieran revertir esta situación. También cuento con un grupo de padres muy responsables, ya que sin ellos nada sería muy fácil.” (Entrevista 3).

Por otra parte, los docentes que afirman tener casos de mal rendimiento en forma sistemática destacan -en un 33%- que son dos los alumnos que tienen ese tipo de problema, mientras que el resto no brinda una cifra, pero se interpreta que son tan solo unos pocos.

Se consideró además la cuestión vinculada a posibles problemas económicos en el hogar de los estudiantes, aspecto sobre el cual prácticamente la totalidad de los entrevistados respondió positivamente, es decir, que los alumnos presentan problemas económicos en sus hogares. A excepción de un entrevistado, que argumentó el poco tiempo que está en su cargo, el resto de los docentes es consciente de esta problemática:

“La mayoría por no decir la totalidad cuentan con problemas económicos.” (Entrevista 3)

“Hay varios estudiantes con problemas económicos en el hogar.” (Entrevista 7)

“Sí, la mayoría de los alumnos pertenecen a la clase media baja.” (Entrevista 10)

También se indagó acerca de la percepción que tienen los entrevistados en cuanto a las creencias de sus estudiantes. En este sentido, se los consultó sobre si consideran que algunos de sus estudiantes creen que no es necesario estudiar. Y, de contar en su experiencia con casos de ese estilo, se buscó conocer de qué modo tratan de hacer que cambien de opinión y se interesen por el estudio. Al respecto, son pocos los casos donde los entrevistados afirman que hay alumnos que tienen esta consideración, apenas un 25% y

destacando que son pocos los alumnos. La mayoría de ellos afirma que hay una visión positiva del estudio:

“No cuento con alumnos que vean al estudio como una pérdida de tiempo, por lo contrario todos saben que estudiando forjaran un cambio en su futuro y varios ya van creando un perfil profesional.” (Entrevista 1)

“No, todos los niños saben que es importante estudiar y lo demuestran con su mismo esfuerzo.” (Entrevista 5)

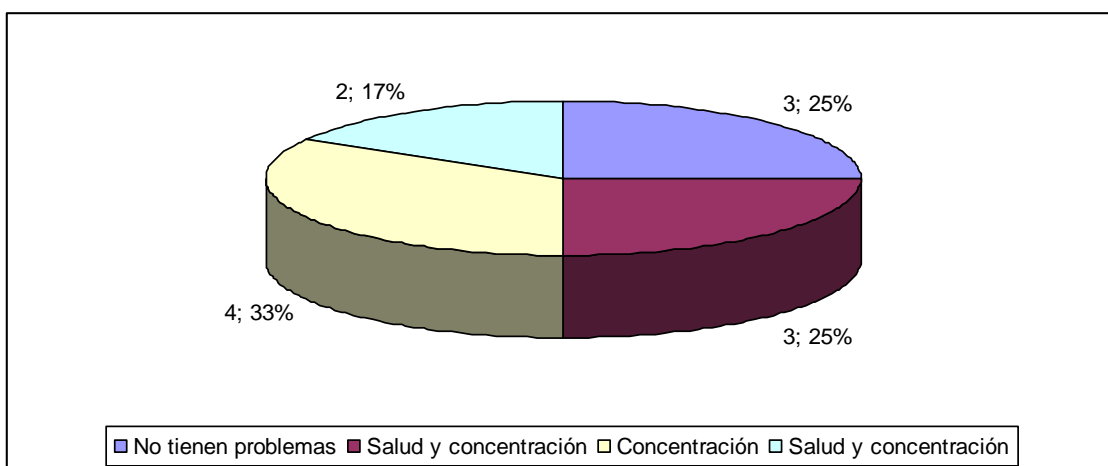
Estas respuestas muestran que la mayoría de los niños consideran al estudio como una fuente importante de superación y progreso para la vida. Es decir, que no podría establecerse una equivalencia, en absoluto, entre la clase socio-económica y la valoración que le otorga y la importancia a la educación.

Sin embargo, hay un caso en que se considera que la situación de percibir al estudio como algo innecesario tiene una raíz en el seno familiar:

“Si! si tengo alumnos que piensan que estudiar no es necesario porque sus padres tampoco estudiaron. y para convencerlos uno los habla todo los días y les muestra lo contrario.” (Entrevista 11)

En cuanto a casos de estudiantes que presenten algún tipo de problema de salud o dificultades para concentrarse, los resultados a los que se arribó son diversos aunque con valores parejos:

Gráfico 2. Estudiantes con problemas de salud o dificultades para concentrarse



Fuente: elaboración propia

Como se aprecia, se afirma la existencia de esta problemática dentro de las aulas, si bien se consideran que los casos son más bien escasos.

En cuanto a la problemática de la repitencia, tan solo el 27% de los entrevistados afirmó no haber trabajado con alumnos repitentes, mientras que el resto destaca que sí lo ha hecho, y que actualmente hay en su curso un promedio de entre dos y tres niños que ya han tomado ese curso.

Sobre este aspecto, se indagó acerca de si consideran que consiguieron motivar a dichos estudiantes o interesarlos en su materia, a lo cual la totalidad de los entrevistados que afirmó haber trabajado con alumnos repitentes aseguró además haber logrado motivarlos o generar interés en su materia. Existe un solo caso donde el entrevistado afirma que no ha podido hacerlo debido a la gran cantidad de inasistencias (Entrevista 6).

Dentro de las formas que se proponen para lograrlo, se destacan las siguientes:

“Lo motivo con actividades lúdicas. Varias veces usamos la compu: vemos videos.” (Entrevista 2)

“Con tácticas emocionales y prestándole mayor atención, logre que afiance sus conocimientos.” (Entrevista 3)

“Si conseguí motivarlos a través del juego.” (Entrevista 4)

A partir de ello se procuró conocer cuáles indican los entrevistados como características distintivas de dichos estudiantes, las cuales hacían que fracasasen en sus estudios. Pocos entrevistados han respondido a esta pregunta, debido a la dificultad que supone realizar esta caracterización o bien a no haber tenido un alumno que hubiera fracasado. Dentro de las principales características que se destacan, se señalan las siguientes:

- Inmadurez intelectual
- Carencia afectiva
- Problemas en la familia
- Problemas de salud
- Problemas de conducta
- Inseguridad
- Falta de motivación

Un solo entrevistado realizó una respuesta que tocaba el rol del docente:

“No tenían características que hacían que fracasen, lamentablemente paso por manos de docentes sin vocación.”
(Entrevista 8)

En los casos mencionados, se indagó además si les iba bien en otras materias que no fueran aquella en la que se desempeña el entrevistado. Al respecto se dieron tres casos: por un lado, entrevistados que afirman que en algunas materias sí tenían buenos rendimientos, por otro, alumnos que tanto en las otras materias como en “otros aspectos de su vida” les iba mal, y otros docentes que afirman no saber su desempeño en las otras áreas:

Con la intención de profundizar sobre este aspecto, se le consultó a los docentes entrevistados acerca de si tenían conocimiento sobre si a dichos estudiantes les iba bien en otras áreas o aspectos de su vida fuera del colegio.

Al respecto, la mitad de los entrevistados afirmó desconocer sobre el desarrollo del alumno que ha fracasado en otros aspectos de su vida. Se destacan tres casos en donde se trabajan hechos puntuales:

“En las áreas especiales como música y ed. Física, fuera del colegio no lo sé.” (Entrevista 3)

“Algunos estudiantes preferían trabajar en vez de estudiar (casos muy puntuales).” (Entrevista 7)

“En distintos momentos se dialogo con la tutora y dialogo de ella la separación afecto muchísimo en distintos ambitos del niño, pero que tenía una vida normal como la de cualquiera.” (Entrevista 12)

En relación al grupo de pares dentro del aula, se los consultó sobre en qué medida consideran que un estudiante con problemas de aprendizaje afecta el aprendizaje de sus compañeros. Sobre este aspecto, el 58% de los docentes afirma que los alumnos con problemas de aprendizajes no afectan en sentido alguno al aprendizaje de los demás, mientras que el 42% restante sugiere que sí lo hacen en gran medida, indicando que dificultan el ritmo de las clases y de los contenidos, como así también distraen a sus compañeros.

“En algunos casos si afecta, mas al que sumado los problemas de aprendizaje le agrego la conducta afecta al resto en algunos casos.” (Entrevista 11)

Asimismo, se destacan respuestas en donde se proponen formas de evitar que esta situación ocurra:

“En mi caso trato que no afecte a sus compañeros, ya que le doy tareas alternativas para lograr su nivelación.” (Entrevista 3)

En relación con el modo de proceder cuando ven que un chico tiene serios problemas para hacer las tareas del aula, la característica más común

en estos casos, según los entrevistados, es la de hablar primero con el alumno y, en caso de que éste no responda, dialogarlo con sus padres. En menor medida se procede a hablar directamente con los padres sin dialogar con el alumno. Posteriormente el caso de hablar en primer término con la psicopedagoga y en último lugar el hecho de agotar las tres instancias para solucionar el problema.

Se destacan, asimismo, las respuestas que otorgan un rol fundamental a la tarea de los padres, al momento de dialogar con ellos:

“Mi forma de proceder con algún alumno/a con problemas, primero hablo con el /ella, observo sus comportamientos, los analizo y después hablo con sus padres, en su mayoría la falta de afecto bloquea en las tareas áulicas.” (Entrevista 3)

“En primer lugar hablo con el alumno, trato de hacer que tome conciencia. Si no obtengo respuestas favorables hablo con los padres y/o tutores. A veces no logro de que los padres lleguen a hablar conmigo. Algunos ni siquiera vienen a retirar las libretas de calificaciones (es un requisito que el tutor retire la libreta); quedando de este modo demostrado el poco interés que tienen por sus hijos.” (Entrevista 10)

Otra dificultad que se presenta tiene que ver con la carencia del espacio de Psicopedagogía, como se destaca en la entrevista 5:

“Cuando se ve a un alumno con problemas de aprendizaje, se lo trata de motivar de distintas maneras: Se habla con el niño indagando sobre que le pasa. Por qué no está respondiendo con las tareas áulicas. Se le trae distintas actividades para ver si así logra desarrollar la misma. Se lo hace juegos de aprendizajes para motivarlo. Si se habla con la gente de psicopedagogía aunque no hay muchas respuestas favorables de su parte. Y la entrevista y visita con padres u tutores se hace obligatoria cuando no hay respuestas favorables de avances de los chicos. (esta escuela no cuenta con gabinete de

psicopedagogía ni con psicopedagogos).”

En cuanto a si consideran que el fracaso escolar impacta mucho emocionalmente en los estudiantes, el 80% de los entrevistados respondió afirmativamente, sosteniendo que el fracaso impacta mucho en sus vidas. Los pocos casos que no lo aseguran afirman que es difícil establecer este tipo de conocimiento, o bien que puede que en algunos casos afecte y en otros no, dependiendo de la importancia que la familia le otorgue a la educación.

Lo cierto es que los docentes, en su mayoría, consideran que el fracaso tiene un peso importante en el desarrollo emocional de los niños:

“Les impacta mucho porque ven que sus pares ya no estarán con ellos, que no tienen un futuro cercano.” (Entrevista 8)

“Claro que sí, les afecta mucho emocionalmente.” (Entrevista 10).

La totalidad de los docentes entrevistados manifiesta creer que es posible lograr que un estudiante que tiene malos resultados de forma sistemática corrija su rumbo y se reviertan los resultados negativos. Un número destacó la dificultad de hacerlo, mientras que un docente aseguró que era casi imposible, pero que había posibilidades.

Lo interesante del análisis se debe a las posibles formas que destacaron los docentes, ya que de los entrevistados que propusieron una posible solución refirieron -en un 43%- a las nuevas propuestas pedagógicas: es decir, que la responsabilidad debía recaer sobre el docente. Mientras que un 28,5% se dividió entre los que afirman que la familia/tutor debería brindarle un apoyo más fuerte, o bien que el hecho de mejorar y superarse debía partir del propio alumno, esto es, que su progreso dependía de él mismo, de su propia voluntad.

Los casos que otorgan responsabilidad al cuerpo docente se refieren a estrategias y acciones concretas:

“Si, todo es posible, solo que él debe dejarse ayudar, y el o los docentes se propongan hacerlo, solo se deben buscar y

generar acciones q motiven al educando.” (Entrevista 1)

“Si se puede corregir su rumbo, esto va a depender del docente que le brinde la confianza necesaria, buscando estrategias y de forma grupal ir incrementando estas acciones a quienes están es ese estado frustración constante.” (Entrevista 3)

Se pone en relieve la importancia de lo planteado por Anijovich y Mora en cuanto al desafío de otorgarle significatividad a las clases. Las actividades que se llevan a cabo dentro del aula son tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, representando entonces instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje.

Recuperando lo planteado por Litwin (1996) y Anojovich y Mora (2009), los docentes deben delinear estrategias orientadas a buscar la inclusión y participación de los estudiantes. Al decidir qué tareas debe realizar el alumno con el fin de aprender, es necesario considerar diversidad de factores, tales como los estilos de aprendizaje, los diferentes ritmos de los estudiantes, sus intereses, incluso la diversidad de tipos de inteligencia, entre tantos otros.

Por otro lado, puede destacarse de los docentes que consideran que la responsabilidad debería recaer sobre la familia, el hecho de un grupo de profesionales que ayude en la tarea:

“Si se puede corregir y lograr sacar adelante al chico. Esto se logrará con la ayuda de un tutor o familiar que se haga cargo de manera responsable de atender al alumno.” (Entrevista 5)

“Si, trabajando con los padres y acompañamiento de grupo de profesionales.” (Entrevista 9)

La mayor parte de las respuestas recae sobre el rol del docente y se sugieren nuevas estrategias, nuevas formas pedagógicas que permitan incentivar y motivar al alumno a superar esa situación en la que se encuentra.

Los entrevistados señalan diferentes factores como causales del fracaso escolar. Los principales son: inasistencia, la poca participación y compromiso de los padres; falta de interés de los alumnos; las políticas públicas y por último el rol del docente:

La mayoría atribuyó el fracaso a la falta de políticas o bien a las falencias de las existentes:

“Creo que el sistema no ayuda, ya que exige cantidad y no calidad de enseñanza, que es lo fundamental para que un sistema o país progrese.” (Entrevista 3)

“Esto se da en todos los ámbitos educativos mientras no existan bajadas claras y que al docente se les dé la herramientas claras no se podrá superar porque cada gobierno de turno tiene su propia política educativa. Solo quieren números no calidad.” (Entrevista 9)

Las respuestas sobre las causas giran en torno a razones personales: inasistencias, falta de responsabilidad, interés y compromiso de los propios alumnos. Sin lugar a dudas, el hecho de llevar la pregunta desde la abstracción (alumno con fracaso) a un alumno en concreto (un caso específico de alumno con fracaso) las representaciones del mismo son diferentes; mientras que se privilegiaban las causas más sociales-familiares y se tenían en cuenta otros factores institucionales, al hablar de los hechos concretos se hace hincapié en el factor individual del alumno.

Sin embargo, quienes consideran al sistema como una totalidad, incluyen los distintos factores, pensando el problema desde su multicausalidad:

“Me gustaría aportar que en el sistema educativo hay falencias pero que también somos responsables todos, todos somos actores protagonistas y principales en la vida del niño. Por eso es que deberíamos todos hacer hasta lo más posible por ayudar, acotar y buscar estrategias posibles para sacar adelante a nuestros niños, por mas que existan problemas. Pero nuestros niños nos necesitan.” (Entrevista 4)

En relación con las representaciones que se ponen en juego, donde los entrevistados afirman haber trabajado con alumnos repitentes y aseguran que han logrado incentivarlos, motivarlos, y producir mejoras significativas en sus rendimientos, así como donde los entrevistados afirman que creen que puede revertirse una situación de fracaso escolar, las causas que se atribuían estaban basadas -en su mayoría- a las acciones pedagógicas posibles, mientras que en menor término, a un cambio en cuanto a las figuras parentales: mayor dedicación, mayor estímulo, entre otras.

Lo cierto es que estas dos cuestiones en conjunto ponen en relieve la posibilidad que tiene el docente de implementar nuevas prácticas para mejorar la situación de los niños con fracaso y/o repitentes, dando un nuevo giro a las representaciones de los mismos, ya que, si se considera que a partir de un nuevo dispositivo pedagógico pueden obtenerse buenos resultados, la problemática familiar no cobraría tanto peso como causa principal del problema.

Este análisis, podría pensarse en un contrapunto con los interrogantes acerca de cómo relacionarían los entrevistados el fracaso de su materia con respecto a las otras materias y los otros aspectos de la vida del niño. Sorprende en primera instancia la gran cantidad de entrevistados que no respondieron o que asumieron no saber esta información. Nos introducimos, de esta manera, en un área problemática compleja, ya que al afirmar en un caso concreto de un alumno que ha fracasado en un área particular, el docente estaría evaluando sólo los conocimientos de esa área y no de sus otras aptitudes.

En este sentido, se plantea el conflicto entre un tipo de pedagogía tradicional, que supone la homogeneización del alumnado, y se evalúan los conocimientos y el desarrollo propio de la materia (la capacidad de que el alumno reproduzca los conocimientos y acepte las reglas sociales propuestas), y una pedagogía superadora en donde se destaquen las diferencias (Deschamps, Lorenzi-Cioldi y Meyer, 1982), donde la evaluación y la regulación del discurso pedagógico (Bernstein 1990) se produzca de una manera abarcativa, contemplando los deseos, necesidades e intereses de los alumnos, y donde se los incentive según sus propias destrezas, otorgando, de esta

manera, una mayor importancia a la participación activa del niño.

A lo largo del trabajo de campo la mayor constante fue la de sugerir nuevas políticas públicas educativas, o bien problematizar y criticar las vigentes actuales. En segundo término, la cuestión familiar resalta como gran conflicto, y por último se destacó el rol docente, la necesidad de una mayor búsqueda por parte del mismo para lograr incentivar, motivar y ser partícipe activo en la vida y educación del niño. No han aparecido, como se aprecia, referencias al plano individual o causales particulares de los alumnos, sino a niveles macro: cuerpo docente, política estatal, entre otros considerados por los entrevistados como de menor relevancia.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio surgió a partir de la inquietud por conocer las representaciones sociales en torno a los factores que los docentes del nivel primario de la Escuela N°151 de la ciudad de Chamental, provincia de La Rioja, tienen sobre el fracaso escolar de los alumnos.

Para ello se llevó a cabo un trabajo descriptivo y comprensivo, con un diseño cualitativo, que contempló un arqueo bibliográfico a partir del cual fue posible la elaboración de un marco teórico que sentó las bases de esta investigación. Se efectuó además un trabajo de campo en el cual se realizaron entrevistas en profundidad a docentes que se desempeñan en la institución educativa seleccionada para este estudio de caso.

Ello permitió dar cumplimiento a los objetivos de investigación perseguidos, en tanto que fue posible un acercamiento a las representaciones de los docentes entrevistados, pero también hizo posible constatar diversas problemáticas en los mismos. Las entrevistas realizadas indican en el análisis que el nivel de formación docente se evidencia empobrecido en lo que refiere al nivel lingüístico -sintaxis, ortografía, concordancia-, al menos en lo que se ve en las respuestas obtenidas tras la aplicación del instrumento de entrevista. No es un factor que permita realizar un diagnóstico sobre el conocimiento de los mismos en otras áreas, sin embargo, considerando la enseñanza de la lengua, puede considerarse como una falta notoria.

Por otro lado, la problemática del rendimiento de un alumno puede ser abordada desde tres aspectos distintivos que, en su conexión, determinarían un conjunto de causalidades que explicarían el buen o mal aprendizaje y desempeño. Se detallaron estos tres factores explicados desde las diferentes líneas de abordaje teóricas, a grandes rasgos, un nivel personal e individual, un nivel que contempla la estructura familiar y social del entorno, y por último un nivel del marco institucional, pedagógico y organizativo que da cuenta del establecimiento educativo al que el niño pertenece.

En cuanto a las representaciones que tienen los docentes sobre los alumnos con bajo rendimiento o fracaso escolar puede decirse que éstas

responden a los tres niveles mencionados. Hay, sin embargo, una predominancia de explicaciones que rondan al segundo de los ejes: las problemáticas familiares. Éstas guardan una relación estrecha con la falta de compromiso que los docentes perciben en los familiares de los niños que presentan problemas de rendimiento. Desinterés, el hecho de tomar pocas responsabilidades, de no motivar a sus hijos, o bien de no apoyarlos desde un nivel afectivo. El tipo de respuesta que privilegió este sentido, ligado a los problemas de las estructuras familiares, se llevó a cabo fundamentalmente al momento de detectar las causas del fracaso escolar. Es decir, cuando el docente debió responder de manera genérica sobre las causas principales que creían que inducían a un alumno a fracasar.

No obstante, al momento de caracterizar a un alumno con buen desempeño y a uno con mal desempeño, las respuestas siempre privilegiaron un aspecto ligado al primero de los ejes: características propias de la individualidad. Y más aún, se destacaron en cuanto a las cualidades positivas, aquellas ligadas al cumplimiento y el buen desempeño con relación a lo propuesto por el docente.

Sucede lo mismo al momento de concebir un caso concreto, es decir, un alumno que presente dichas características en los cursos actuales. Los docentes afirmaron la mayoría de sus características en función de características individuales, de cumplimiento o no con lo esperado. Pero sucede un caso particular al momento de concebir posibles soluciones o formas de abordar dicha problemática. Si bien se destacan algunas respuestas que van en dirección a reorientar los tratos y formas relacionales de la familia, hay, asimismo, un gran porcentaje de respuestas que sugieren que la responsabilidad debería recaer sobre la renovación o mejora de las políticas educativas, o bien sobre nuevas búsquedas pedagógicas por parte del cuerpo docente.

En este sentido, sucede algo llamativo, ya que si bien se considera que las representaciones de los docentes sobre el fracaso escolar en los alumnos se relacionan a condiciones externas al cuerpo escolar -esto es, se relacionan con sus aspectos cognitivos y morales, como así también su contexto familiar-, al momento de otorgar posibles “soluciones” o apaleamientos a la problemática

del fracaso, éstas recaen en su mayoría sobre soluciones que podrían otorgar las políticas educativas o los propios docentes.

Nos encontramos, de esta manera, en una suerte de encrucijada: si el problema del alumno con fracaso está por fuera del ámbito educativo, ya que se debe a problemas de índole personal, cognitivo, de conducta, o bien reside en el poco compromiso que asumen los padres, ¿cómo podría pensarse que la solución se encuentre dentro de las propias instituciones? O dicho de otro modo: si se considera que la responsabilidad está dentro de las propias instituciones, políticas y acciones pedagógicas, ¿por qué las representaciones sobre los malos alumnos recaen sobre sus características individuales o familiares?

No podría, entonces, darse una definición acabada sobre esta problemática ni identificar cabalmente la raíz y las consecuencias de la misma. Se puede, por el contrario, identificar la complejidad que este tema presenta y la gran cantidad de aristas que posee. Asimismo, puede afirmarse que la responsabilidad debería recaer fundamentalmente en los habitus que destaca Bourdieu, tanto en el primario -referido a las experiencias familiares- como en el secundario -contextos especializados- en este caso particular, la escuela.

Las representaciones sociales sobre los alumnos con bajo rendimiento se vuelven difusas al momento de brindar causas y efectos de distinta índole y en momentos contradictorios. Lo cierto es que el ausentismo, las repitencias, la sobreedad existen y son un gran problema. El cuerpo docente de la escuela analizada no está especializado en las materias, tiene una sobrecarga horaria, y además un 58% haber elegido la profesión por causas ajenas a su deseo. Los problemas, como se ven, son de fondo. El plano político no sólo debería actuar sobre acciones pedagógicas concretas -que sin duda podrían modificar los desempeños al intentar estimular y motivar desde otros puntos de vista a los alumnos-, sino con políticas de fondo que logren un cambio consistente y duradero.

Las observaciones efectuadas a lo largo de este estudio estuvieron direccionadas hacia fines determinados, como el de describir situaciones que tienen lugar en la institución seleccionada para el estudio de caso que es objeto de esta investigación; así como lograr identificar conductas de los actores

entrevistados y un acercamiento a sus representaciones. Pero además de ello se buscó fomentar la reflexión sobre las situaciones de enseñanza analizadas. Este acto de analizar las prácticas implica una toma de distancia, que nos sitúa como observadores y actores a la vez, lo cual resulta fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos: aquel que reflexione y revise sus propias prácticas será un buen enseñante.

BIBLIOGRAFÍA

Amigo, A. (1998). "El fracaso escolar". *Eúphrosos*, n°2, pp. 33-46.

Anijovich, R. et al (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Araya Umaña, Sandra (2002). «Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión». *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. [en línea]. Consultado el 27 de octubre de 2016 en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Aronson, P. (2007) *El retorno de la teoría del capital humano*. San Luis: Fundamentos en Humanidades, N° II (16)

Ausubel, D., et al (1983) *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, Vol. 1. Disponible en:

<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v20n2/0104-5970-hcsm-20-02-00521.pdf>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Ed. Paidós.

Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/modulo2mail.pdf>

Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago: CIDE Ediciones

Bernstein, B. (1990). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Editorial El Griot.

Bentancor, Gabriela et al. (2010). *¿En qué dirección cambiar? Elementos ordenadores para construir nuevas respuestas y nuevas preguntas*. (Presentación de recomendaciones del Proyecto Convivencia), Anep - Unesco- Unicef, Montevideo.

- Bourdieu, P. (1975). "Le langage autorisé." En: Actes de recherche sciences sociales en París, 1975. - (1980). Clases, reproducción cultural y transmisión escolar. España: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo veintiuno Editores.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). *La Re-producción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- Bricklin, B.; Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México.
- Carabaña, J. (2003). De una escuela de mínimos óptimos: la exigencia de esfuerzo igual en la Enseñanza Básica. Madrid: Fundación Alternativas 23/2003.
- D'andrea, A., Corral de Zurita, N. (2006). Representaciones sociales de formadores de formadores sobre el éxito y el fracaso académico y el buen y el mal estudiante. Comunicaciones científicas y tecnológicas, Universidad Nacional del Nordeste. Disponible en: <http://200.45.54.140/unnevieja/Web/cyt/cyt2006/09-Educacion/2006-D-007.pdf>
- Davini, M.C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Deschamps J.C., Lorenzi-Cioldi F., Meyer G. (1982). *L'échec scolaire. Eleve-modele ou modles d'élèves?*, Lausanne, Pierre Marcel Fávre.
- DINIECE- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2008). Datos sobre "repitencia", sobreedad y abandono interanual en la Argentina- período 1996/2006.
- Escudero Muñoz, J. M., (2005). "¿De qué se excluye y cómo?". *Revista de currículum y formación de profesorado*. Vol 9, n°1.
- Escudero Muñoz, J. M., González, T., Martínez, B. (2009). "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". *Revista iberoamericana de Educación*, n°50, pp. 41-64.

- Farías, M., Fiol, D., Kit, I. y Melgar, S. (2007) Fondo de las Naciones Unidas para la infancia y Asociación civil educación para todos, Buenos Aires.
- Farr, R. (1984): “Las representaciones sociales”. En S. Moscovici (editor): *Psicología social II. Pensamiento y vida social, psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós
- Fernández Enguita, M. (1990): *La cara oculta de la escuela*. Madrid: Siglo xxi Editores.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., Riviére Gómez, J. (2010). “Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y fracaso escolar” *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, pp. 119-145.
- Filmus, Daniel. (2003). “Enfrentando la violencia en las escuelas: un informe de Argentina”, en *Violencia na escola: América latina e Caribe*, UNESCO, Brasilia.
- Fueyo, A. (1990). El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*, 153, pp. 25-40.
- Giglia, S. (2002). “Las violencias en la escuela”, en *Revista Signos*, n.º 2, pp. 19-20, Montevideo.
- Gilly, M. (2002). “As representacoes sociais no campo educativo”. *Educar*, Curitiba, 19, 231- 252.
- Giorgi, V., Kaplún, G., y Morás, L. E. (2012). *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. Montevideo: Trilce.
- Glasser, W. (1985). *Escuelas sin fracasos*. México: Pax-México.
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al.* pp. 49-71. México: Siglo XXI Editores

- Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Editado por Siglo XXI, Madrid.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Revista Infancia y Sociedad*, Vol. 24, pp. 21 – 48.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría* (pp. 468- 494) En S. Moscovici *Psicología Social Tomo II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2002). “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. *Seminario El estado actual de las Representaciones Sociales, Puebla*. .
Disponible en:
<https://sociopsicologia.files.wordpress.com/2010/05/rsociales-djodelet.pdf>
- Jodelet, D. (2011). “Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación”. *Espac. blanco, Ser. Indagaciones*. Vol. 21, n°1.
Disponible en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852011000100006
- Kaplún, Gabriel (2008). *¿Educar ya fue? Culturas juveniles y educación*. Montevideo: Nordan/ Udelar.
- Kit, Irene (2004). *La expansión de las oportunidades educativas de la población en situación de pobreza*. Buenos Aires: UNICEF.
- Levy, Daniel (2013) “De la red al aula”. Material fotocopiado.
- Litwin, E., et. al. (1996) *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona: Gedisa.
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Documento de Trabajo 11/2003.

- Martinez-Otero Pérez, V. (2009). "Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria". *Revista iberoamericana de educación*, n° 50, pp. 67-85.
- Markova, D. y Powell, A. (1997). *Cómo desarrollar la inteligencia de sus hijos*. México: Selector.
- Mazadiego, T. y Vallejo, A. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educación y Desarrollo*. 5, 1-5.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (ed) (1984) *La psychologie sociale*, PUF, Paris.
- Muñoz, M.L. (1993). Estudio comparativo de algunos factores que inciden en el rendimiento académico en una población de estudiantes de niveles medio superior y superior. México. Tesis de Maestría en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- Palacios, J.L. (2000). Relaciones familia-escuela. Diferencias de estatus y fracaso escolar. En Marchesi, A.; Hernández Gil, C. (eds.) *El fracaso escolar Fundación para la modernización de España*.
- Perrenoud, Ph (2002). "Os sistemas educativos face ás desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço". En J.B. Duarte (dir) *Igualdades e Diferença. Numa escola para todos*. Lisboa: Ed. Universitarias Lusófanos, 17-44.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y Actitudes del Profesor Efectivo*. Tesis para optar al Grado de Magister en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Quintana, Claudia (2006) "Brecha entre nuevas culturas juveniles y cultura escolar". Material fotocopiado.
- Román, M. (2003). "¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?".

Persona y sociedad, vol. 17, n°1. pp. 113-128. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648045>

Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de Educación*. Vol 12, 1, pp 81-113.

Saviani D. (1984). "Las Teorías de la Educación y el Problema de la marginalidad en América Latina". *Revista Colombiana de Educación* No. 13. Bogotá, 1984.

SOTO, V. (1995): *Teorías críticas y currículo*. Santiago: UMCE.

Suárez, G.J., Márquez, B.A. (2009). "El maltrato infantil en la práctica docente: estudio de un caso". *Psicogente*, 12 (21), 158-181, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Disponible en:
<http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/158/165>

Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista iberoamericana de educación*, n° 50, pp. 23-39.

Viscardi, N. (1999). "Violencia en el espacio escolar. Prácticas y representaciones". IFCH-UFRGS (Tesis de Maestría), Porto Alegre.

Weiss J. (1986), ¿o subjectivité blanchie, in J.M De Ketele (ed.), ¿ 'évolution: opproche descriptivo ou prospective? (p. 91-105), Bruxel les,De Boeck-Wesmael.

Wyn, J. y Dwyer, M. (2000). "Nuevas pautas en la transición de la juventud en la educación", en *Revista Internacional de Ciencias Sociales* n.º 164, pp. 17-29. Disponible en <www.unesco.org/issj/rics164/fulldocspa164.pdf>.

ANEXOS

1. Plan de actividades

Los pasos para recolectar datos y transformarlos en información fueron los siguientes:

- 1- Diseño de entrevista semi-estructurada para los docentes
- 2- Prueba piloto del instrumento
- 3- Replanteamiento del instrumento
- 4- Determinación de la fecha y hora de aplicación del instrumento definitivo a los docentes.
- 5- Vaciado de datos, construcción de planillas y gráficos para análisis.
- 6- Presentación de los resultados.

2. Entrevista a docentes

Sobre el docente

1. ¿Hace cuánto trabaja como docente? ¿Estudió para ser docente?
2. ¿En qué aulas y enseñando qué materias ha trabajado?
3. ¿Por qué eligió la docencia?
4. ¿Dónde trabaja actualmente? ¿Cuán satisfactorio le resulta su trabajo?
5. ¿Qué es lo más difícil de su trabajo?

Sobre su trabajo actual

6. ¿Cuáles son las características del curso que tiene a su cargo?
7. ¿Cuáles son las dificultades de aprendizaje que se presentan?
8. ¿Cuáles son las dificultades de conducta que se presentan?
9. ¿Cuál es el nivel de colaboración del curso actual?

10. ¿Cómo es el trato entre los estudiantes y de los estudiantes con los docentes?

Sobre el fracaso escolar

11. En su opinión, ¿qué es lo que hace que a un estudiante le vaya mal en la escuela?

12. ¿Cuánto afecta en el rendimiento de un estudiante la situación en su hogar?

13. ¿Cuánto afecta en el rendimiento el vínculo que establecen con el docente?

14. ¿Cómo afecta en el rendimiento el vínculo que establece con otros estudiantes?

15. ¿Cuáles son los rasgos típicos de un estudiante que fracasa?

16. ¿Crees que les impacta mucho emocionalmente?

17. ¿Se puede hacer que un estudiante que tiene malos resultados de forma sistemática corrija su rumbo?

Sus experiencias de estudiantes y el fracaso escolar

18. ¿Podría contarnos los casos más notorios de fracaso escolar que le tocó vivir como docente?

19. Y en relación a su curso actual, ¿hay chicos que les va mal de forma sistemática?

20. ¿Tiene estudiantes con problemas económicos en el hogar?

21. ¿Tiene estudiantes que creen que no es necesario estudiar? ¿Cómo los convence?

22. ¿Tiene algún estudiante con problemas de salud y dificultades para concentrarse?

23. ¿Ha tenido que trabajar con un estudiante repetidor?
24. ¿Consiguió motivarlo o interesarlo en su materia?
25. ¿Cuáles eran las características que tenía este chico que hacían que fracasase?
26. ¿Le iba bien en otras materias que no sean la suya?
27. ¿Le iba bien en otras áreas o aspectos de su vida fuera del colegio?
28. ¿En qué medida un chico con problemas de aprendizaje afecta el aprendizaje de sus compañeros?
29. Cuando ve que un chico tiene serios problemas para hacer las tareas del aula, ¿cómo procede? ¿Habla con el chico aparte? ¿Habla con el personal de psicopedagogía? ¿Se reúne con los padres?
30. Para finalizar, ¿existe algo más que quisiera contarnos sobre el fracaso escolar?