

Universidad Siglo 21



Trabajo Final de Graduación

Proyecto de Investigación Aplicada

**Programa de Recuperación Pedagógica,
¿Instancia de aprendizaje o de aprobación?**

Ivanna Haydee Cayetano

VEDU02632

Licenciatura en Educación

2019

Resumen:

El presente trabajo de investigación tiene como propósito analizar la implicancia del PRT (Período de Recuperación Trimestral) en alumnos que cursan el Ciclo Orientado de Educación Secundaria, durante 2019, en la provincia de San Juan. La investigación que se plantea es de tipo descriptiva, con un enfoque cuantitativo. Para la recogida de datos se optó por la implementación de encuestas, aplicando como instrumento el cuestionario a 101 alumnos y 23 docentes. Los resultados alcanzados permiten visualizar que los alumnos no sólo aprenden de manera significativa, sino que también persiguen resultados de aprobación cuando, se les posibilita en otros tiempos escolares, recuperar saberes y notas pendientes, tal como dice la Resolución y se lleva a la práctica en el Período de Recuperación Pedagógica analizado.

Palabras claves: Recuperación Pedagógica. Períodos de Recuperación Trimestral. Rendimiento escolar. Aprendizaje significativo. Resultados de aprobación.

Abstract:

The purpose of this research project is to analyze the implication of TRP (Trimestral Recuperación Period) in secondary students during 2019 in San Juan's Province. The investigation is descriptive, with a quantitative approach. The data was collected with surveys done to 101 students and 23 teachers. The results are that students not only learn in a meaningful way but they also look for acceptance results when they are allowed, un other school times, to recover knowledge and pending homework, such as the resolution and practice of PRT analized.

Key words: Pedagogical recovery. Trimestral Recuperación Period. School performance. Significant learning. Approval result.

Resumen:.....	2
Abstract:	3
Introducción	5
Objetivo general:.....	6
Objetivos específicos:	6
Antecedentes:	7
Marco Teórico:.....	11
Evaluación: concepto:	11
Dimensiones de la evaluación:.....	13
Sustentos teóricos de la Recuperación Pedagógica:.....	15
Teoría Conductista y la Recuperación Académica.....	16
Teoría Cognoscitivista y la Recuperación Académica:.....	19
Marco legal de la Recuperación Pedagógica:.....	25
Rendimiento Académico	30
a) Definiciones conceptuales sobre rendimiento académico:.....	30
b) Factores que intervienen en el rendimiento académico:	31
c) Modelos explicativos del rendimiento:	32
d) Causas de un buen o mal rendimiento	36
La evaluación cuantitativa y los resultados de aprobación:	36
Marco metodológico	37
Tipo de investigación:	37
Metodología:	38
Técnica:	38
Instrumento:	38
Población:.....	39
Criterio muestral:	39
Muestra:.....	39
Ficha técnica:	40
Análisis cuantitativo:.....	42
Conclusión:	57
Bibliografía:	62
Anexos:	64
Anexo 1: Modelo de cuestionario aplicado a alumnos:	64
Anexo 1: Modelo de cuestionario aplicado a docentes:	65

Introducción

La evaluación es uno de los temas que involucra no sólo al sujeto que es evaluado y al sujeto que evalúa, sino también a las políticas educativas, concretadas en las instituciones escolares, que acreditan la apropiación de determinados saberes que la sociedad requiere para que el estudiante acceda a certificaciones que le permitan avanzar a siguientes niveles de responsabilidades, pedagógicas o laborales.

La evaluación del rendimiento de los alumnos es un factor decisivo en el funcionamiento del sistema (Pérez Gómez, 1988). Un sistema educativo que no someta a revisión sus políticas educativas en relación a la evaluación corre el riesgo de repetir sistemas y rutinas evaluativas que no alcancen los propósitos por los cuales fueron puestos en práctica.

La implementación de una instancia de evaluación, en la provincia de San Juan, vigente desde el año 2013, conocida como PRT (Período de Recuperación Trimestral) que posibilita a los estudiantes no aprobados en algún trimestre, recuperar los contenidos no alcanzados, en una etapa inmediata posterior a la finalización del trimestre, sin necesidad de esperar a la instancia de diciembre para su recuperación, inspira la presente investigación, que pretende conocer las implicancias que esta instancia evaluativa tiene sobre el aprendizaje y rendimiento de los alumnos, pasados ya seis (6) años desde su puesta en vigencia.

El presente trabajo emprende el desafío estimar la Recuperación Pedagógica, más específicamente intenta responder ¿Cuál es la implicancia del Período de Recuperación Trimestral (PRT), para estudiantes del Ciclo Orientado de Educación Secundaria, de la provincia de San Juan, durante el año 2019?

La intención es ofrecer, desde una investigación científica, datos que permitan saber si el PRT es una instancia que posibilita al estudiante apropiarse de aprendizajes significativos o si solo facilita alcanzar resultados de aprobación de los espacios curriculares al impactar en los resultados escolares, siendo de relevancia obtener esos datos porque esta instancia de evaluación afecta al universo de los estudiantes de Educación Secundaria de la provincia. A su vez el presente trabajo podría constituirse en

aporte desde el cual, los responsables del Ministerio de Educación, puedan estimar algunos de los efectos del PRT.

Objetivo general:

- ❖ Analizar la implicancia del PRT en el aprendizaje y rendimiento escolar de los estudiantes, del Ciclo Orientado de Educación Secundaria, durante 2019, en la provincia de San Juan.

Objetivos específicos:

- ✓ Caracterizar el Período de Recuperación Trimestral vigente, en la provincia de San Juan, desde 2013, para alumnos del Ciclo Orientado de Educación Secundaria.
- ✓ Identificar si el PRT solo persigue resultados de aprobación por parte de los estudiantes sanjuaninos, del Ciclo Orientado Educación Secundaria, correspondientes al año 2019.
- ✓ Establecer si el PRT promueve la apropiación de aprendizajes significativos, en los estudiantes sanjuaninos del Ciclo Orientado de Educación Secundaria, durante 2019.
- ✓ Mostrar si el PRT promueve aprendizajes significativos o solo persigue resultados de aprobación por parte de los estudiantes que, durante 2019, cursan el Ciclo Orientado de Educación Secundaria en San Juan.

- ✓ Comparar las perspectivas de docentes y alumnos en relación al efecto de PRT en los aprendizajes y resultados de aprobación por parte de los estudiantes de Educación Secundaria, de 15 a 17 años, de la provincia de San Juan.

Antecedentes:

El consultar diferentes antecedentes orienta al investigador a analizar hasta donde ha llegado el tema de investigación y qué aspectos han quedado pendientes de profundización.

Al examinar los antecedentes, surge como inquietud: ¿Existen investigaciones que hayan focalizado la mirada en el estudio de los Períodos de Recuperación Pedagógica? La respuesta es afirmativa, la búsqueda arroja evidencia de la existencia de trabajos científicos, que abordan la temática y que servirán como andamio a la presente investigación.

El trabajo de investigación desarrollado por María Concepción Calucho Herrera, para la Maestría de Innovación en Educación, de la Universidad Andina Simón Bolívar, de Quito, Ecuador, llevado a cabo en 2018, aborda el tema El refuerzo pedagógico como herramienta para el mejoramiento de los aprendizajes.

La autora busca determinar si el refuerzo pedagógico contribuye al mejoramiento académico y a partir de esta premisa construir un plan de mejora como herramienta de innovación académica en la Institución Educativa Fiscal Dr. Emilio Uzcátegui. Proponiendo como problema de investigación: ¿Cómo influye el refuerzo pedagógico en el mejoramiento de los aprendizajes académicos en los estudiantes de noveno año de Educación General Básica de la Institución Educativa Fiscal “Dr. Emilio Uzcátegui”? para lo cual opta por un estudio de campo de tipo cualitativo y cuantitativo; recurriendo a la observación, la entrevista y la encuesta, que le permitió un análisis que correlaciona las variables de este estudio: el refuerzo pedagógico y la mejora académica. La población indagada fue parte de la comunidad educativa de la Institución Educativa Fiscal Dr. Emilio Uzcátegui.

Los resultados obtenidos muestran un desconocimiento a nivel pedagógico-curricular y legal-administrativo sobre el refuerzo pedagógico, una propuesta pedagógica que no responde a la diversidad estudiantil. Por otra parte, padres de familia y otros actores sociales, no se integran a la dinámica institucional. La misión y visión institucionales no se evidencian en las prácticas pedagógicas de la institución. La praxis pedagógica institucional no considera factores fundamentales como el feedback, la motivación y el clima de aula e institucional. La aplicación del refuerzo no vislumbra el desarrollo de habilidades emocionales, sociales y meta-cognición como metas.

“Recuperación pedagógica en el fortalecimiento del aprendizaje de las matemáticas con los estudiantes de tercero de bachillerato de la unidad educativa Pedro Vicente Maldonado, periodo abril -julio del 2018”, es otro de los antecedentes consultados, su autora, Carmita Alexandra Fernández Alvarado, desarrolla este trabajo durante el año 2018 para la Licenciatura en la especialidad Ciencias Exactas de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, en Riobamba, Ecuador.

El problema que la autora propone es: ¿Qué tipo de actividades de Recuperación Pedagógica fortalecen los conocimientos de enseñanza de las matemáticas de los educandos de tercero de bachillerato del establecimiento educativo Pedro Vicente Maldonado, periodo abril -Julio del 2018? Y se plantea como objetivo aplicar un grupo de actividades de Recuperación Pedagógica que fortalezcan los conocimientos de la enseñanza de las matemáticas de los educandos de tercero de bachillerato de la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado, periodo Abril -Julio del 2018.

Optó por una metodología de investigación cualitativa, poniendo en práctica una exploración previa al periodo de planificación. La población de estudio fueron los estudiantes que forman el tercero de bachillerato paralelo “F” de la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado, la técnica que utilizó para la recolección de datos fue la observación.

Los estudiantes de tercero de bachillerato F de la Unidad Educativa Pedro Vicente Maldonado presentaron dificultades en algunos contenidos matemáticos, pero gracias a la aplicación del refuerzo académico se les facilitó el aprendizaje de esos contenidos.

Mediante la utilización de trabajos grupales, la retroalimentación de los temas que los educandos tenían más dificultad de aprendizaje y la resolución de ejercicios que ellos resolvieron con el apoyo del docente les permitió el fortalecimiento del aprendizaje en los temas que los estudiantes presentaron mayores dificultades.

Se concluyó que luego de la aplicación de la ayuda pedagógica el 55% de los alumnos de tercero de bachillerato F del establecimiento educativo Pedro Vicente Maldonado mostraron un excelente grado de cumplimiento en los temas que mayor dificultad tenían permitiéndoles la aprobación de la materia de matemáticas.

En el Informe final del Trabajo de Titulación de la Licenciada en Ciencias de la Educación, Lara Soria, M (2016) aborda “La Recuperación Pedagógica y el Rendimiento Académico de los estudiantes de 5to y 6to grado de la Escuela de Educación Básica “San Andrés” del Cantón Píllaro, Provincia de Tungurahua”, proponiendo como objetivo general: Determinar la incidencia de la recuperación pedagógica en el rendimiento académico de los estudiantes de 5to y 6to grado de la Escuela de Educación Básica San Andrés de la ciudad de Píllaro de la Provincia de Tungurahua. Para alcanzarlo se plantea la autora: no solo identificar el proceso de la recuperación pedagógica de los estudiantes, sino también determinar el nivel de rendimiento académico en los estudiantes y proponer estrategias que contribuyan a mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

Desde una metodología en base cuali-cuantitativos, recurriendo a una investigación tanto documental, mediante la recolección, lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, como de campo, a través de la observación directa, que posibiliten, desde una investigación explicativa, conocer evaluar el grado de relación e influencia que tiene entre la Recuperación Pedagógica y el Rendimiento Académico de los estudiantes de 5to y 6to grado de la Escuela de Educación Básica “San Andrés” del cantón Píllaro Provincia de Tungurahua”.

Obteniendo como conclusiones que en las horas destinadas para la Recuperación Pedagógica los docentes no interactúan con los estudiantes para iniciar con el tema de clase que necesita ser reforzado, es decir no se toma en cuenta los conocimientos previos de los niños para que se genere el nuevo aprendizaje, además las inquietudes o dudas que

tienen los estudiantes de los temas tratados no son respondidas por los docentes; esto influye en el desarrollo y dominio de los nuevos conocimientos que se efectuarán en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El docente no planifica para las clases de Recuperación Pedagógica por lo que utiliza las mismas técnicas y metodología de enseñanza de las clases de aula, esto perjudica al estudiante porque los resultados de las clases de Refuerzo Pedagógico no son satisfactorios y no hay un avance en los logros del desempeño de los estudiantes, además no utiliza estrategias acordes a las necesidades, destrezas y habilidades que los estudiantes con necesidades educativas requieren para poder comprender.

En la Recuperación Pedagógica los docentes no aplican técnicas novedosas y dinámicas para desarrollar actividades que mejoren las habilidades y destrezas de los estudiantes con necesidades educativas o dificultades de aprendizaje; además la falta de empleo de material didáctica en el refuerzo pedagógico no favorece en este proceso de enseñanza aprendizaje.

Las investigaciones consignadas anteriormente coinciden en que las instancias de Recuperación Pedagógica inciden en los resultados y en los aprendizajes de los estudiantes.

Marco Teórico:

Evaluación: concepto:

La mirada focalizada en el Sistema Educativo permite advertir, según Santos Guerra (2013), que se evalúa para el alumno, para darle una información sobre su aprendizaje, se evalúa para el profesor, para que conozca los resultados de su acción y se evalúa para el sistema, para certificar los resultados de los alumnos.

Si bien sería conveniente abordar el tema desde las tres perspectivas propuestas por Santos Guerra, la presente investigación hace un recorte, al focalizarse en abordar la evaluación desde la perspectiva del alumno, quien busca, a través de las evaluaciones, aprendizajes significativos y/o resultados de aprendizaje; este recorte no implica desconocer las restantes perspectivas, la evaluación es y ha sido a lo largo del tiempo una fuente de información que posibilita al Sistema Educativo no solo avalar los resultados obtenidos por los estudiantes sino también para estimar o desestimar políticas educativas implementadas: y a su vez el docente obtiene datos de las evaluaciones de sus alumnos que le permiten ratificar y/o rectificar su práctica docente.

La noción sobre la evaluación del aprendizaje no ha sido estática a través del tiempo, por el contrario, ha tendido a ampliar su significado, más aún al considerarla permanente y sistemática, como afirma Ríos (2001).

Se comenzará ahondando en lo que diferentes autores consideran que es evaluación. Para Gronlund (1973), la evaluación es el proceso sistemático para determinar hasta qué punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación.

Según De La Orden (1981) consiste en el proceso de recogida y análisis de información relevante para describir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio previamente establecido como base para la toma de decisiones.

Para Lafourcade (1984) la evaluación consiste en la etapa del proceso educacional que tiene por fin comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieren especificado con antelación.

García Ramos (1994) la considera como el proceso sistemático de identificación, recogida y tratamiento de datos sobre elementos y hechos educativos con el objetivo de valorarlos primero, y sobre dicha valoración tomar decisiones.

Rodríguez Conde (2005) conceptualiza la evaluación como el conjunto de procesos sistemáticos de recogida, análisis e interpretación de información válida y fiable, que en comparación con una referencia o criterio nos permita llegar a una decisión que favorezca a la mejora del objeto evaluado.

En cambio, Díaz Barriga (2006) expresa que es el proceso mediante el cual el alumno demuestra ciertas conductas o habilidades en contexto situados. Para ello el docente debe emplear una gama variada de estrategias evaluativas, que le permitan obtener evidencias de desempeño de la competencia.

Más contemporáneamente, Cano (2008) sostiene que la evaluación es un proceso que utiliza diversidad de instrumentos e implica a diferentes agentes, con el propósito de proporcionar información sobre la progresión en el desarrollo de la competencia y sugerir caminos de mejora.

Sin desconocer que la anterior revisión bibliográfica escapa a la totalidad de conceptualizaciones sobre evaluación, ya que existen múltiples y diferentes concepciones, sí posibilita detectar puntos de encuentro entre las mismas, al considerar la evaluación:

- a) como algo necesario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) como un proceso de valoración sistemático.
- c) como recogida de datos.
- d) como análisis de los datos.
- e) como emisión de juicios de valor.
- f) como toma de decisiones.

Dimensiones de la evaluación:

Si se atiende el carácter continuo e integrador del proceso de evaluación, aparecen de forma clara diferentes dimensiones, que dan preferencia a determinados elementos y planteamientos. Por ello se realiza un diseño y planificación en función de la realidad que se va a evaluar. con lo que se busca la respuesta a las preguntas sobre qué se evalúa, para qué, cuándo, cómo, quién y con qué se realiza. En función de esas dimensiones se distinguen diferentes tipos de evaluación, los cuales se ilustran en la siguiente figura:

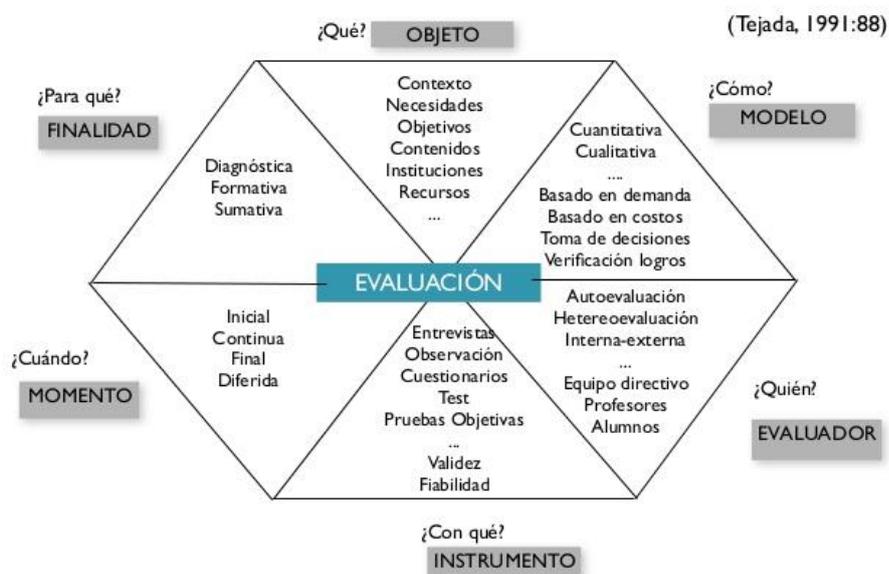


Figura 1: Dimensiones básicas de la evaluación educativa (Tejada, 1991: 88)

- Objeto: el objeto de evaluación puede ser diverso, desde los alumnos, a los docentes, personal no docente, currícula, programas, necesidades, estrategias, metodologías, recursos, centros, etc. al decidir el objeto de la evaluación se puede dar comienzo a la planificación de la misma, el objeto determina las posteriores decisiones.
- Finalidad: ¿Cuál es el objetivo de la evaluación? Según esta dimensión la evaluación puede ser:

- **Diagnóstica:** que nos permite conocer la realidad dónde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto donde operará un programa, las características y necesidades formativas de los destinatarios del programa, de los alumnos, etc. posibilitando la toma de decisiones.
 - **Formativa:** también denominada evaluación de proceso, nos permite valorar una acción educativa durante su desarrollo en un contexto determinado, con el propósito de mejorar u optimizar esa acción durante el transcurso de la acción formativa. Permite, durante su implementación, tomar decisiones respecto a las actividades y estrategias utilizadas, si funcionan o no, si son pertinentes, si los recursos son los adecuados, si los tiempos están bien ajustados. En definitiva, nos permite mejorar las acciones educativas en función de las incidencias que van surgiendo en su desarrollo.
 - **Sumativa:** permite conocer si los objetivos se han conseguido o no, los cambios producidos, verificar la validez de un programa, tomar decisiones respecto a la promoción, certificación de los participantes, rechazo o aceptación de un programa.
 - **De impacto:** permite evaluar los resultados de un programa a medio y largo plazo.
- c. **El momento evaluativo:** esta dimensión está en estrecha relación con la finalidad:
- Si la evaluación es inicial se refiere a la finalidad diagnóstica.
 - Si la evaluación es continua se refiere a la finalidad formativa.
 - Si la evaluación es final se refiere a la finalidad sumativa.
- d. **Instrumentalización:** esta dimensión hace referencia a las estrategias, instrumentos y técnicas de recogida de información, como la observación, el análisis de tareas o las pruebas, escritas u orales.
- e. **Evaluador:** los protagonistas de la evaluación han de ser aquellos que intervienen en la actividad educativa.

- f. El modelo paradigmático: al margen de las diferencias entre los modelos cuantitativos y cualitativos, dada la complejidad que presentan los fenómenos formativos es conveniente recurrir a la utilización de ambas que aportan una información válida, pertinente y relevante para aquello que queremos evaluar.

¿Las actuales instancias de evaluación están mejorando el aprendizaje del alumno? ¿Podrían otras instancias de evaluación tener un efecto superador? ¿Se pueden diseñar sistemas de evaluación que sirvan para que los alumnos quieran aprender y se sientan capaces de aprender?

Una de las posibilidades de modificar el sistema de evaluación es la implementación de Períodos de Recuperación Pedagógica. Según Vidal y Manjón (2006) —la recuperación pedagógica se entiende como: —la actuación de un conjunto de personas y estructuras integradas en el propio sistema educativo cuya finalidad es facilitar la concreción efectiva de la orientación, tanto a través del asesoramiento y apoyo a los profesores en el desempeño de la labor tutorial ordinaria como a través de tareas que posibiliten ese complemento, consolidación y enriquecimiento de la acción educativa regular.

Además, Guarderas, María (2007), define a la recuperación pedagógica como: “el desarrollo de aptitudes y habilidades en los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, utilizando para ello medios de acceso al currículo dirigido a estimular el desarrollo integral de niñas y niños con dificultades”.

"La recuperación pedagógica atiende a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y porque no decirlo, a la diversidad de estudiantes que se encuentran en el aula, para ello es necesario implementar adaptaciones curriculares diferentes y diferenciadas". Luis Alves Mattos (1973).

Sustentos teóricos de la Recuperación Pedagógica:

Diversas son las teorías educativas que tratan de explicar el proceso de aprendizaje, los enfoques ofrecen diversas maneras de entender los objetivos de aprendizaje, los roles del docente, el rol del alumno y su entendimiento sobre la

evaluación, es importante partir del reconocimiento de que todos los docentes poseen una determinada concepción de la educación, que le da soporte a lo que se hace en el aula.

Teoría Conductista y la Recuperación Académica

En el enfoque conductista nos encontramos el conjunto de teorías conocidas como teorías del condicionamiento estímulo-respuesta. Dentro de este enfoque, las teorías más conocidas son la teoría conexionista de Thorndike y la teoría del condicionamiento por reforzamiento de B.F. Skinner.

Skinner (1938), como buen conductista, rechazó abiertamente toda teoría que se sustentara en explicaciones mentalistas o cognoscitivistas de la conducta, o bien, en aquellas que atribuyeran la causa de la conducta a fuerzas psíquicas internas de cualquier naturaleza. Su oposición a las tesis cognoscitivistas, parte del criterio de que la psicología debe servir para predecir y controlar la conducta de los organismos. Dicho de otra manera, todo estudio serio y científico a nivel psicológico debe limitarse, única y exclusivamente, a aquello que sea observable. Skinner considera que junto al comportamiento operante descubierto por Pavlov (reflejos incondicionados y condicionados) se debe considerar, también, el comportamiento operante sugerido por él. Todo reforzamiento -dice- es un estímulo que, presentado al sujeto que ha emitido una respuesta, aumenta la probabilidad de futuras respuestas de este tipo.

Para Skinner, el aprendizaje es un proceso que puede y debe ser dirigido desde afuera, pues no considera que existan facultades innatas en los individuos. De acuerdo con su planteamiento, el aprendizaje debe ser manejado a través de una planificación mecánica, acerca de lo que los individuos deben aprender. El condicionamiento operante (nombre con el que se conoce la teoría de Skinner) es un proceso a través del cual una respuesta u operante (conjunto de actos), llega a ser más probable, gracias al reforzamiento por medio de un cambio en el ambiente de un organismo.

La teoría estímulo-respuesta se expresa educativamente como la relación pregunta-respuesta, según la cual un estudiante o una estudiante, a la que se le hace una pregunta, se le condiciona la respuesta que debe dar, de tal suerte que cada vez que se equivoca se le corrige hasta que llegue a dar la respuesta correcta. Aunque este tipo de programa ha sido mayormente utilizado en el campo de la psicología, en el campo

educativo ha sido amplia su difusión, por ello observamos la permanencia de una práctica pedagógica en Centroamérica que se caracteriza por el desarrollo de planes y programas de estudio afirmados en la relación estímulo-respuesta, que margina el desarrollo de la capacidad analítica de los educandos, pues lo que se espera de ellos es que internalicen las respuestas correctas.

El conductismo constituye un enfoque que ha permeado por décadas la práctica educativa centroamericana, debido al reconocimiento que se ha hecho a los planteamientos desarrollados por B. F Skinner, psicólogo estadounidense quien, a partir del estudio del comportamiento de animales en pruebas de laboratorio, explicó el comportamiento humano en términos de las respuestas que ofrecen las personas a diferentes estímulos.

La escuela: en términos de la concepción de escuela que se maneja en el conductismo, podríamos decir que ésta coincide plenamente con la de la educación tradicional, en tanto es vista como el lugar para reproducir los saberes socialmente aceptados. La meta educativa es la de moldear las conductas adecuadas y técnicamente productivas, de acuerdo con los parámetros sociales establecidos. En ella se parte de la premisa de que la educación es un entrenamiento, en el que la formación es, ante todo, adquisición de destrezas concretas y útiles. Lo que cuenta es la destreza alcanzada, no el proceso mediante el cual se llegó a ella. En este sentido el énfasis se pone en el producto y en la actividad que lo puede conseguir, de manera más segura y rápida.

La enseñanza: en términos de la enseñanza, debemos señalar que en la concepción conductista se enseña para el logro de ciertos aprendizajes prefijados de antemano. La enseñanza está orientada al logro o emisión de la conducta deseada; para ello se parte de la premisa de que las conductas son observables y mensurables, y que los resultados se pueden establecer en función del incremento o decrecimiento de la probabilidad de aparición de ellas.

El aprendizaje: es visto como el resultado de los cambios más o menos permanentes de conducta. El papel que juegan las condiciones del entorno son determinantes, para el logro de los cambios conductuales. De acuerdo con los postulados conductistas, el aprendizaje es controlable bajo condiciones específicas de observación y

medición, es decir, el aprendizaje se logra mediante la fijación y el control de objetivos instruccionales, formulados con mucha precisión y reforzados apropiadamente.

Como se parte de criterios de eficacia, el docente debe lograr aprendizajes específicos, que pueden medirse de acuerdo con resultados comprobables que deben corresponderse con los objetivos previamente diseñados. Para incentivar el aprendizaje, se emplea la estrategia de “premios y castigos”. De esta manera se premia aquellas conductas positivas que refuerzan un aprendizaje (una conducta dada) y se castigan aquellas conductas que se requiere disminuir y/o eliminar.

El docente: La figura del docente es medular en esta concepción, por cuanto ellos se convierten en los diseñadores de situaciones de aprendizaje, en el que tanto los estímulos como los reforzadores se programan para lograr las conductas deseadas.

La relación que establece con los alumnos: es vertical, porque al igual que en la educación tradicional, parte del supuesto de que éstos vienen a aprender muchas cosas que ignoran. En términos generales, él es quien decide qué se va a tratar (contenidos que ya le han sido prefijados), controla los tiempos asignados a las actividades, desautoriza o ignora las participaciones de sus alumnos y alumnas, y decide sobre quién puede o no participar en clase, entre otros.

Las alumnas y los alumnos: al igual que en la educación tradicional, las alumnas y los alumnos tienen poco o nada que decir, pues se les considera como entes pasivos y receptores de informaciones ya elaboradas. En este sentido, se parte del criterio de que ellos y ellas deben recibir la información prefabricada, pues por su edad aún son incapaces de pensar por sí mismos. Se les concibe como pizarras en blanco, sobre las que hay que escribir muchas cosas, y ellos deben memorizar secuencias establecidas que responden a objetivos medibles y cuantificables, en términos de las destrezas, actitudes y conocimientos esperados.

La recuperación bajo este enfoque se orienta también al proceso de la memoria, donde “el hecho de que haya una mejor recuperación de ciertas clases de elementos se atribuye a un «sistema de dirección que permite el acceso inmediato a los elementos y así debería ser” (Skinner, 1994)

Teoría Cognoscitivista y la Recuperación Académica:

En este enfoque encontramos un gran número de teorías, dentro de las que podemos mencionar:

- Epistemología genética de J. Piaget
- Teoría socio-genética o socio-cultural de L. Vygotski
- Teoría del aprendizaje significativo de D. Ausubel
- Teoría construccionista de S. Pappert
- Teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner

La presente investigación se detiene en la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel.

La teoría del Ausubel (1986), centra su atención en el aprendizaje dentro de un contexto educativo. Dicho de otra manera, se sitúa en un contexto de interiorización o asimilación, por medio de la instrucción. Para Ausubel, todo aprendizaje en el aula puede ser situado en dos dimensiones: repetición-aprendizaje significativo y recepción-descubrimiento.

En el aprendizaje por recepción, el contenido principal de la tarea de aprendizaje, simplemente, se le presenta al alumno; él únicamente necesita relacionar activa y significativamente, con los aspectos relevantes de su estructura cognoscitiva y retenerlo para el recuerdo, para reconocimientos posteriores o como una base para el aprendizaje del nuevo material relacionado. En el aprendizaje por descubrimiento, el contenido principal de lo que ha de aprenderse, se debe descubrir de manera independiente, antes de que se pueda asimilar dentro de la estructura cognoscitiva”.

Pero, ¿qué es aprender significativamente? Ausubel denomina aprendizaje significativo a aquella posibilidad de establecer vínculos sustantivos y no arbitrarios entre lo que hay que aprender (nuevo contenido) y lo que ya se sabe, o sea lo que se encuentra en la estructura cognoscitiva de la persona que aprende, es decir, sus conocimientos

previos. La teoría del aprendizaje significativo, centra su interés en el aprendizaje dentro de un contexto educativo

El alumno relaciona las nuevas ideas que se le presentan con las que ya posee, aprender es establecer vínculos entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe.

Una máxima establecida por Ausubel en su obra Psicología educativa: “Sí tuviese que reducir la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente”.

Esta frase, por sí sola, resume una posición epistemológica referida al aprendizaje como proceso, así como sobre el conocimiento, pero, sobre todo, a la forma en que se debe concebir la relación del proceso entre educadores y educandos, pues se percibe en ella una aceptación de que los educandos no son una tábula rasa, sobre la que se puede grabar todo un conjunto de conocimientos.

En la teoría de Ausubel, se considera que lo que es transmitido por el educador de manera verbal (comprendido por él, como aprendizaje por recepción) puede conducir a un aprendizaje significativo. Aprender significativamente se refiere, de esta manera, al hecho de atribuirle significado al material que es objeto de aprendizaje, atribución que sólo puede efectuarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de esquemas de conocimiento pertinentes para la situación de que se trata. Ausubel considera que el almacenamiento de información en el cerebro se encuentra altamente organizado, con conexiones formadas entre elementos antiguos y nuevos, que dan lugar a una jerarquía conceptual, en la que los elementos de conocimiento menos importantes están unidos a (incluidos en) conceptos más amplios, generales e inclusivos.

En este mismo sentido, plantea la existencia de un proceso de diferenciación de conceptos, de acuerdo con el cual “a medida que se van adquiriendo nuevas experiencias y que se relacionan nuevos conocimientos con conceptos ya existentes en la mente de una persona, estos conceptos se complican o modifican y, por tanto, se pueden relacionar con un conjunto más amplio de informaciones nuevas en procesos posteriores de aprendizaje”.

Claro está, para que el aprendizaje significativo se dé, tienen que cumplirse algunas condiciones, como, por ejemplo: proponer un problema al estudiante para que éste le busque solución, que el material con el que se trabaje posea significado por sí mismo, es decir, que tenga significado lógico o potencial, ya que es difícil que se puedan aprender aquellos materiales que no tienen significado. Para que haya aprendizaje significativo, el material debe estar compuesto por elementos organizados en una estructura, de manera tal, que las distintas partes de esa estructura se relacionen entre sí, de modo no arbitrario. Por supuesto, debemos comprender que, aunque ésta sea condición necesaria, se requiere cumplir con otras condiciones, como lo es la actitud personal del educando, ya que, si no existe predisposición de éste para aprender, va a ser muy difícil que pueda aprender algo.

Finalmente, la última condición, pero no por ello la menos importante, la cifra Ausubel en el hecho de que el educando debe tener un conjunto de ideas inclusoras en su estructura cognoscitiva, ya que la existencia de un material significativo y una predisposición para el aprendizaje, no garantizan un aprendizaje significativo, si el individuo no tiene estas ideas inclusoras. Las ideas inclusoras son un conjunto de nociones preexistentes que, pueden ser relacionadas significativamente con las que se han de incorporar, y que corresponden a los contenidos que posee el nuevo material. Es por eso que cuando en la frase Ausubel emplea “averiguar lo que el alumno ya sabe” no se trata ni más ni menos que conocer en qué nivel cognoscitivo se encuentra éste, para que el nuevo material tenga significado dentro de esa estructura.

Uno de sus grandes aportes lo constituye su énfasis en la potencia del aprendizaje significativo, en contraste con el aprendizaje por repetición, así como la claridad con que describió el papel que juegan los conocimientos previos en la adquisición de los nuevos conocimientos.

La escuela: Se considera la escuela, como un lugar en el que los diversos sujetos involucrados (maestros, maestras, alumnas, alumnos) comparten los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en una relación pedagógica que no tiene un carácter vertical ni unilineal, como en la educación tradicional o en el conductismo, sino que busca que todos y todas se sientan partícipes de una misma experiencia escolar.

El aula escolar es vista como el espacio en el que tienen lugar interacciones sociales propias de una cultura, en el que docentes y alumnos y alumnas realizan juntos actividades de cooperación, orientadas a facilitar y promover los aprendizajes. El aula se convierte en el pequeño espacio en el que un adulto y unos niños y unas niñas se involucran en un proceso formativo que nunca es unidireccional, pues se trata de un proceso en el que todos y todas se nutren, porque a pesar de que se le reconoce al docente el ser guía del proceso, ello no es motivo para ignorar que todas las personas aportan al proceso de conocimiento. De acuerdo con esta lógica, el educador o la educadora ayuda a sus alumnos y alumnas a alcanzar mayores niveles de conocimiento y de autonomía en el aprendizaje, y luego se repliegan posibilitando que éstos se involucren entre sí, de manera cooperativa, en el aula escolar.

La enseñanza: es concebida como un proceso activo, donde alumnos y alumnas elaboran y construyen sus propios conocimientos, a partir de su experiencia previa y de las interacciones que establecen con sus pares, con el maestro o la maestra y con el medio que los rodea. Desde esta perspectiva, podemos señalar que tanto los docentes, como las condiciones curriculares y de aula son vistas como las que brindan el contexto para que los aprendizajes tengan sentido. Para el constructivismo no interesa tanto el resultado del proceso de aprendizaje, en términos de comportamientos logrados y demostrados, sino los indicadores cualitativos que permiten inferir acerca de las estructuras de conocimiento y los procesos mentales que se generan. En virtud de ello, la evaluación del aprendizaje se centra en los procesos que llevan a los alumnos y las alumnas a elaborar sus propias respuestas. Se parte del hecho de que la enseñanza debe favorecer las interacciones múltiples, entre los alumnos y los contenidos que tienen que ser aprendidos; para ello se utiliza toda una serie de técnicas para promover la participación de los estudiantes, tales como: el trabajo en grupo, los ejercicios de investigación, la discusión de puntos de vista, el trabajo por proyectos, entre otros.

El aprendizaje: es visto como un proceso activo, en el que quien aprende, construye nuevas ideas o conceptos a partir de los que ya posee y, de esta manera, va incrementando su potencial de conocimiento. Maestros y maestras, alumnos y alumnas se miran como copartícipes de un proceso de construcción de conocimientos; lo que supone la posibilidad de que, en el aula, todos y todas, puedan compartir sus experiencias, en una dinámica a través de la cual se comparte lo que se cree, lo que se piensa, lo que se sabe y lo que se siente. Es desarrollar un proceso de comunicación en el que todos y todas,

se incluyen dentro de una perspectiva, en la que “lo que antes sabía solo una persona, ahora lo sepan todos”. La experiencia adquiere un papel determinante en el proceso de aprendizaje constructivista, en tanto se le reconoce a las alumnas y los alumnos, el ser poseedores de toda una serie de conocimientos que adquirieron mucho antes de ingresar a la institución escolar. Hay todo un conjunto de creencias, costumbres, conocimientos llamados “cotidianos”, que les han servido a éstos para darse a entender. Destacable es el hecho de que se parte de los elementos del entorno inmediato de los educandos y las educandas, con el fin de promover aprendizajes que tengan algún sentido para éstos, es decir, que sean pertinentes y significativos. El error es asumido como un aspecto que forma parte del proceso de aprendizaje, por ello, es considerado como un elemento positivo en la búsqueda del conocimiento, en tanto demarca parte del camino recorrido por el educando en el proceso de construcción de un conocimiento.

El docente: sirve de guía a los alumnos para que lleven a cabo aprendizajes significativos. Es por esta razón, que tiene que crear condiciones apropiadas para el aprendizaje. A través de estrategias que aprovechan los conocimientos que traen las niñas y los niños a la clase, puede incorporarlas en sus lecciones, haciendo que éstas sean más pertinentes para ellos y ellas. Apoyan a sus alumnos y alumnas, para que progresen desde su nivel de aprendizaje hacia otro de mayor complejidad, procurando las estrategias de aprendizaje más apropiadas para que, con su ayuda, lleguen a aprender de manera personal o grupal y cuyo papel será el de quien facilita y no quien dirige.

Los alumnos: Quizá, uno de los aspectos de más importancia en esta concepción educativa, lo constituya el desplazamiento que tiene la figura del alumno o la alumna, que pasa de un lugar marginal y silencioso, como en la educación tradicional o el conductismo, a un papel de sujetos activos de conocimiento, esto es, ser partícipes de su propio proceso formativo, como personas con intereses específicos y necesidades muy concretas. El alumno y la alumna adquieren un papel protagónico en el constructivismo, dado que se vuelven el centro del proceso de aprendizaje, lo que posibilita el que se produzca la construcción compartida del conocimiento, donde maestras, alumnos, alumnas y maestros intercambian experiencias en un proceso en el que se comparte lo que se cree, lo que se siente y lo que se sabe. Esta concepción reconoce a las alumnas y a los alumnos, el traer un cúmulo de conocimientos a la escuela que pueden ser utilizados de manera apropiada en las clases, con el fin de hacer los aprendizajes más significativos, en tanto se reconocen en lo que la maestra o el maestro les dice. También les reconoce el

ser partícipes activos de su aprendizaje; por ello participan decididamente sugiriendo ideas, aportando temáticas e involucrándose en discusiones que les permitan contraponer sus ideas a las de los demás. Una ventaja es que el docente o la docente no se siente dueño de la verdad y del conocimiento, sino que se reconoce como persona preparada para ejercer su papel, pero no sabedora de todo, razón por la cual sus alumnas y sus alumnos pueden aportar, sin temor a que se rechace lo que dicen.

Para este enfoque, la recuperación académica consiste en la obtención de los aprendizajes esperados, con actividades compartidas a través de la colaboración social y considerando los saberes previos de los alumnos en relación a situaciones problemáticas del contexto.

Tipo de refuerzo pedagógico según el criterio que utilicemos:

Según a quien vaya dirigido:

- Individual. Para quienes hayan obtenido en alguna área calificación negativa o en una sesión de evaluación durante el curso haya tenido evaluación negativa en un área determinada.
- Grupal. "Es de carácter preventivo o a su vez para aquellos estudiantes que poseen dificultades homogéneas en aquellas áreas en las que el grupo se encuentra o puede encontrar mayores dificultades".

Según el lugar de desarrollo:

- Dentro del aula
- Fuera del aula.
- En casa
- En el aula de apoyo.

Según el momento donde se realiza.

- Previo a la presentación de una unidad didáctica al grupo-clase.
- Simultáneo al desarrollo de la unidad didáctica.
- Posterior a la unidad didáctica.

Estrategias para el refuerzo educativo individualizado:

- Actividades de trabajo personal, tutorizadas o específicas.
- En grupos fuera del horario de clases; el maestro deberá atender las dudas y orientar el trabajo personal de los alumnos.

Estrategias para el refuerzo educativo grupal:

- Presencia de profesores aptos para trabajar en la atención personalizada de trabajo grupal o individual en determinadas áreas.
- Desdoble del grupo, que se puede realizar de diferentes formas:
 - ✓ División de un grupo numeroso en dos grupos heterogéneos estables.
 - ✓ Reordenación de los grupos de alumnos según tengan mejor o peor rendimiento escolar.
 - ✓ Atención a unos pocos alumnos con mayor retraso escolar fuera del grupo ordinario.
 - ✓ Seguimiento por parte del equipo docente de la marcha del grupo, de forma periódica y sistemática

Marco legal de la Recuperación Pedagógica:

La Ley 26206, en el Título VI de La Calidad de la Educación, Capítulo III Información y Evaluación del Sistema Educativo, Art. 96, faculta a las jurisdicciones a implementar sistemas de evaluación tendientes a búsqueda de igualdad educativa y la mejora de la calidad expresa:

“La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa y la mejora de la calidad. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con

la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa.” (p.19)

El PRT tiene como finalidad ser una instancia de evaluación que persigue modificar los tiempos y las modalidades evaluativas para Educación Secundaria, contando con el respaldo legal de la con la Ley de Educación Nacional y en consonancia a la Resolución del CFE N° 93/09 que establece:

“En el marco de la responsabilidad de la institución educativa por los aprendizajes de todos/as alumnos/as, las instancias de apoyo son una ampliación del tiempo de trabajo durante el año académico. A través de formatos de enseñanza variados y alternativos se atienden de manera anticipada a los/as alumnos/as en riesgo de no acreditar uno o varios Espacios Curriculares” (p.31)

“Debemos pensar las instancias de apoyo como una nueva oportunidad para enseñar, variando las condiciones, las estrategias y los recursos y por ello requieren que sean previamente planificadas, acordando entre los equipos docentes los contenidos y actividades a desarrollar” (p. 32).

“Las instancias de apoyo se integran en las trayectorias escolares de los/as alumnos/as y son de carácter obligatorio” (p. 31).

Respaldada en esos referentes legales, la Resolución 0443 ME 2013, establece:

Periodización del año académico y su relación con las instancias de evaluación, calificación, acreditación y la promoción para alumnos/as regulares de la Educación Secundaria de todas las Modalidades de gestión estatal y privada, expresa las Pautas para el Período de Recuperación Trimestral.

Este período se desarrollará a continuación de cada trimestre, en el período que determine el Calendario Escolar en las fecha y horarios que la autoridad escolar establezca para cada uno de los E.C., O.F.A.E. y O.F.P.P. considerando

que el/la alumno/a no podrá ser evaluado en el mismo día en más de Dos (02) E.C. y una (1) O.F.A.E. y O.F.P.P. (art. 2.1.3.).

El PRT regula los roles del/os docente/s:

En la última semana de cada Trimestre, el/la docente en la notificación que se menciona en 2.1.2., además, para los/as alumnos/as comprendidos en la situación descrita en 2.1.2.2. deberá agregar que el alumno será evaluado/a en el Período de Recuperación Trimestral, fecha/s y horario/s de evaluación. Instrumentos y modalidades de evaluación (oral, escrita y/o práctica/de ejecución), aprendizajes que serán evaluados, elementos didácticos utilizar y toda otra pauta que considere necesaria para facilitar su desempeño en esta instancia de evaluación (art. 2.1.3.a)

El PRT regula los roles de los/as alumnos/as:

El/la alumno/a deberá dar cuenta del logro de los aprendizajes correspondientes al Trimestre al que pertenece el Período de Recuperación Trimestral en que es evaluado (art. 2.1.3.d)

El resultado del PRT se constituye en la Calificación Parcial Trimestral:

El resultado de las constataciones de los logros de los aprendizajes efectuados en este Período deberá expresarse, al finalizar el mismo, en una única Calificación que dé cuenta del nivel de ellos. Esta calificación será en números enteros, sin centésimos, constituirá la Calificación del Período de Recuperación Trimestral y deberá constar en la planilla de Calificaciones. Esta calificación será la Calificación Parcial Trimestral y como tal deberá constar en la Planilla de Calificaciones y en el Documento Único de Evaluación (art. 2.1.3.h.)

A la finalización del P.R.T: del tercer trimestre el/la alumno/a regular habrá acreditado un E.C., O.F.A.E. y O.F.P.P. cuando hubiese obtenido en cada uno de los Trimestres una Calificación Parcial Trimestral de 6 (seis) o más y no se encuadre en la condición de “Inhibido para acreditar” se le construirá la

Calificación Final con el promedio de las Calificaciones Parciales Trimestrales expresadas en forma numérica, consignando los centésimos si los hubiere y esta Calificación será la Calificación Definitiva, deberán constar en la Planilla de Calificaciones, en el Registro Anual de Calificaciones y en el Documento Único de Evaluación (D.U.E) (art.2.1.7.1.)

Condiciones para acceder al PRT:

El artículo 2.1.7.2. estipula que el/la alumno/a regular no haya acreditado un E.C., O.F.A.E. y O.F.P.P. cuando:

a- En cada uno de Trimestres hubiese obtenido una Calificación Parcial de seis (06) o más pero que hubiese quedado en condición de “Inhibido para acreditar”.

b- En uno o más Trimestres hubiese obtenido una Calificación Parcial Trimestral de menos de seis (6) o registre Ausente y además se encuentre en la condición de “Inhibido para acreditar”.

c- En uno o más Trimestres hubiese obtenido una Calificación Parcial Trimestral de menos de seis (6) o registre Ausente y no se encuentre en la condición de “Inhibido para acreditar”.

En cualquiera de estas tres situaciones el/la alumno/a deberá dar cuenta de sus aprendizajes en el Período de Evaluación de Diciembre.

Período de Evaluación de Diciembre: el/la alumno/a que deba dar cuenta del logro de los aprendizajes correspondientes a él o los Trimestres en los que obtuvo una Calificación Parcial Trimestral de menos de seis (06), o registró ausente (art. 3.5.)

Si se analizan los fundamentos del PRT, a la luz de las categorías abordadas en el marco teórico, se puede caracterizar este período de la siguiente manera:

Dimensiones	Objeto	¿Qué evaluar?	Los alumnos
	Finalidad	¿Para qué evaluar?	Evaluación sumativa
	Momento evaluativo	¿Cuándo evaluar?	Evaluación final
	Evaluador	¿Quién evalúa?	El docente
	Instrumento	¿Con qué evaluar?	Pruebas orales y/o escritas

Cuadro de producción propia

Tipo de refuerzo	Según a quién va dirigido	Individual: para aquellos alumnos que obtuvieron menos de 6 (seis) en sus calificaciones parciales trimestrales.
	Según el lugar en que se desarrolla	Dentro del aula
	Según el momento en que se realiza	Posterior a la unidad didáctica correspondiente a cada trimestre

Cuadro de producción propia

Si se analiza el PRT desde los rasgos comunes de las definiciones sobre evaluación se puede reconocer que el PRT es una instancia necesaria, para que el conjunto a alumnos que no pudieron aprobar y/o aprender los espacios curriculares cuenten con una instancia que se los posibilite; el PRT implica recogida de datos que cada docente

ofrece del conjunto de sus alumnos; el PRT involucra un análisis de datos, tanto de parte del alumno, que valora su rendimiento escolar, como por parte del docente, quien analiza su propia práctica; el PRT posibilita la toma de decisiones que den continuidad o modifiquen los objetivos propuestos.

Rendimiento Académico

a) Definiciones conceptuales sobre rendimiento académico:

En esta sección se citan algunos autores que definen el Rendimiento Académico:

Gonzales, M.C. y Tourón, J. (1992), definen el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, desde una perspectiva del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre establecidos.

Carrasco (1985): Andrade M., Miranda C. y Freixas I. (2000), afirman que el rendimiento académico puede ser entendido en relación como un grupo social que fija los niveles mínimos de aprobación ante un determinado cúmulo de conocimientos y aptitudes.

A partir de estos tres autores podemos apreciar que el rendimiento académico está relacionado con aspectos de madurez personal, intelectual, académica, social, y que responden a un conjunto de factores sociales y estímulos que a su vez van a cumplir un papel importante en el éxito o fracaso en los estudios.

Por otro lado, otro autor como Requena F. (1998), define el rendimiento académico como el fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante. De las horas de estudio, de la competencia y del entrenamiento para la concentración.

Touron J. (1984), afirma que el rendimiento académico es un resultado de la actividad educativa del profesor, y producido en el alumno. Es importante recalcar que no todo aprendizaje es producto de la acción docente, sino también es resultado de los

factores que se dan en y desde la persona del que aprende; es decir el rendimiento académico es la expresión del aprendizaje producido, en la que por un lado determina la idoneidad de la capacidad de los alumnos; y por otro, potencia los efectos positivos y erradica los negativos, favoreciendo el aprendizaje.

Ontoria Antonio, R. Gómez y Molina A. (2005) concluyen en que es importante identificar la necesidad de convertir la energía potencial en energía de acción, es decir, la puesta en práctica de nuestra capacidad para aprender, de tal manera que consigamos el mayor rendimiento posible. Nos planteamos, pues, cómo lograr el rendimiento óptimo.

El rendimiento vendrá expresado en una calificación, cuantitativa y cualitativa, una nota, que sí es consistente y válida será el reflejo de un determinado aprendizaje, o si se quiere, del logro de objetivos preestablecidos.

Al plantear el rendimiento como un criterio posible, se trata de poner de manifiesto que es la capacidad para aprender y, por tanto, para obtener un determinado rendimiento, podría ser un punto de apoyo hacia un nuevo sistema de “certificación de idoneidad” o “capacidad potencial de aprender” para los estudios universitarios.

Finalmente, el mismo autor, considera que el rendimiento académico como expresión del aprendizaje producido, está en función de un conjunto de variables y que si se identifican estas variables se logrará determinar la capacidad de los alumnos en función a las variables y no sólo referidas a las calificaciones; y actuar sobre las variables, modificándolas con la intención de fortalecer los efectos positivos e identificar los negativos, revirtiéndolos en beneficio del aprendizaje.

b) Factores que intervienen en el rendimiento académico:

Hay quienes relacionan el rendimiento con factores, como los socioeconómicos, familiares, y hasta lingüístico-culturales, que si bien, pueden ser considerados agentes intervinientes, nunca han demostrado a ciencia cierta que puedan determinar el rendimiento académico, ni mucho menos, que el control de alguno de ellos pueda predecir el rendimiento a alcanzar. Los factores de índole psicológico han sido los más aceptados, y entre ellos el factor motivacional, tal cual puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Factores que Intervienen en el Rendimiento Académico:

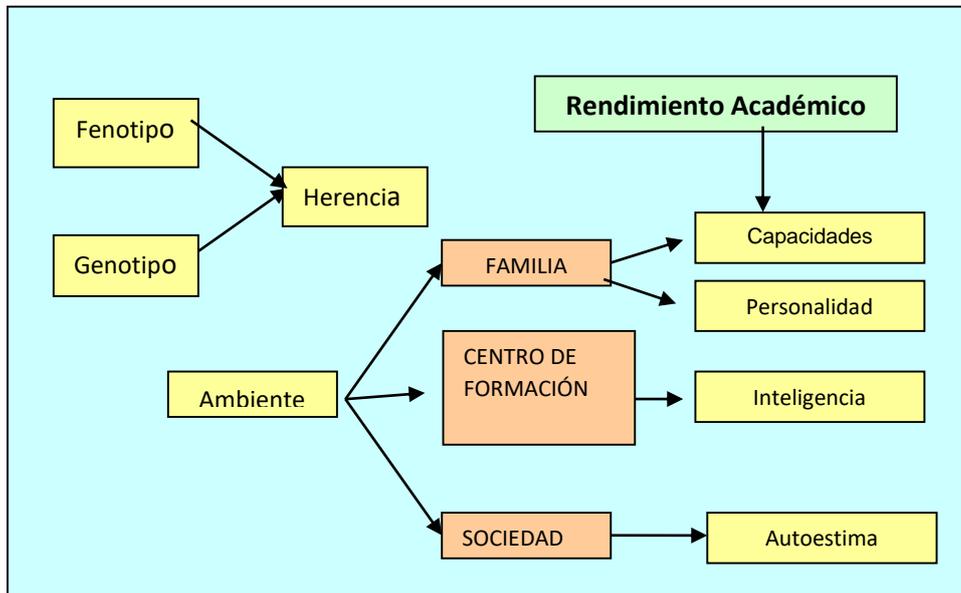


Gráfico N° 1: Fuente: El Rendimiento Educativo. Larrosa Faustino. España. 1994.

c) Modelos explicativos del rendimiento:

Gómez M. (2003), afirma que estudios recopilados sobre los buenos alumnos y las variables que los caracterizan, muestran que ninguna variable es capaz, por si sola, de explicar adecuadamente el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Incluso las variables motivacionales necesitan interactuar con otras variables para tener influencia sobre el aprendizaje. En su estudio, Gómez cita a Martín (1999) quien publica algunos modelos explicativos que engloban tanto las variables cognitivas como las afectivas del aprendizaje y del rendimiento.

Modelo de Hernández y García (1991)

Los autores parten de la base de que el rendimiento está regulado por cuatro factores y que cada uno de ellos presenta características propias de cada alumno y del tipo de tarea que va efectuar.

Consideran el primero de estos factores las aptitudes intelectuales que pueden ser convergentes, si el razonamiento basado en la interrelación de los elementos lleva a una

solución única, o divergentes si la capacidad para relacionar elementos lleva a soluciones múltiples, diferentes y originales.

El segundo factor lo forman los motivos que les impulsa a estudiar. Puede ser el deseo de perfeccionamiento y superación del logro, el deseo de auto-exigencia y cumplimiento de la norma de manera obligada, el deseo de conocer e investigar epistemología, el deseo de generar proyectos o de plasmar a través de la acción las propias ideas como la realización, el deseo de relacionarse con los demás y recibir afecto y aprobación como la afiliación o el deseo de alcanzar una recompensa externa.

En tercer lugar están los rasgos o estilos de personalidad como la imagen y valoración que se tiene de uno mismo como el auto-concepto, el impulso desproporcionado y anticipado suscitado por una percepción de amenaza o búsqueda de éxito como la ansiedad, las metas bajas, altas o adecuadas a las posibilidades reales de éxito como el nivel de aspiración, la tendencia a ordenar y planificar la tarea como lo hábitos organizativos, la capacidad de controlar los propios impulsos en busca de operatividad y adaptación como el autocontrol.

La cuarta variable es el tipo de tareas a las que enfrenta el estudiante que pueden ser: Reproductivas, si en la evaluación se exigen respuestas similares a las ofrecidas durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Productivas, si las tareas requeridas son derivadas, inferidas o transferidas de lo aprendido. Heterónomas, si son tareas propuestas por otros profesores y cuyos contenidos son dados. Y autónomas, si son desarrolladas y autogeneradas por el propio alumno.

Estos factores no afectan de igual manera a todos los estudiantes, son factores que se complementan, por ejemplo, un alumno con pensamiento convergente y motivado hacia la realización rendirá si la tarea es reproductiva, pero no rendirá en tareas autónomas.

El modelo de Covington (1993)

Plantea que todo estudiante se encuentra entre dos polos: la motivación por lograr el éxito académico y el miedo al fracaso. Este planteamiento afectado por la ansiedad genera cuatro perfiles de estudiantes:

- El estudiante que se encuentra muy motivado por lograr el éxito académico y por tener gran miedo al fracaso, se caracteriza por tener auto confianza en sus habilidades, utilizar buenas estrategias de estudio, pero también por desarrollar un elevado nivel de ansiedad, lo que hace que dedique una desmedida cantidad de tiempo al estudio. Este estudiante es considerado como un estudiante exigente.
- El estudiante que está muy motivado por lograr éxito académico y tiene poco miedo al fracaso, posee también una gran autoconfianza u buenas estrategias de estudio, pero a diferencia del exigente no muestra un elevado nivel de ansiedad, lo que hace que dediquen, una cantidad de tiempo moderada al estudio: Este estudiante es denominado estudiante orientado al éxito.
- Aquellos estudiantes que dudan de sus capacidades y tienen malas estrategias para enfrentarse el estudio el miedo al fracaso les genera elevados niveles de ansiedad lo que hacen que dediquen, igual que los exigentes, una desmedida cantidad de tiempo a estudiar. Son los estudiantes evitadores del fracaso.
- Los estudiantes que tampoco confían en sus capacidades, que no tienen estrategias adecuadas de estudio, que a diferencia de los anteriores no manifiestan ningún tipo de ansiedad, apenas dedican tiempo o esfuerzo al estudio debido al estado de desamparo en el que se encuentran. Es el estudiante denominado resignado al fracaso.

El modelo de Entwistle (1988)

Postula un modelo más completo, que relaciona, el estilo de aprendizaje, la motivación, la intención y los procesos. Distingue tres tipos de estilos:

- Estilo profundo; existe una motivación intrínseca, dirigida hacia la comprensión, una fuerte interacción con el contenido y una relación de lo nuevo con la experiencia.
- Estilo superficial; existe una motivación de miedo al fracaso, dirigida a cumplir con los requisitos de la tarea, una memorización de partes sueltas del contenido y la tarea es considerada una imposición externa.

- Estilo estratégico o concreto; existe una motivación de necesidad de rendimiento, dirigida hacia la obtención de las mejores calificaciones posibles, y una organización en función de la rentabilidad, la planificación y la realización de exámenes previos para asegurar el cumplimiento los requerimientos del profesor.

El modelo de Pintrich (1994)

Según este modelo, el contexto sociocultural, es decir, las normas, el nivel cultural y el valor social del aprendizaje determinan el contexto de la clase e influyen en las metas, expectativas y en otros aspectos efectivos del estudiante. Esto a su vez determinará su conducta como el esfuerzo y uso de estrategias. Es decir, una variable como la motivación en clase viene determinada por las interrelaciones que se establecen entre variables.

Las variables que considera son las siguientes:

- El contexto sociocultural son aquellos factores culturales que pueden influir en la motivación del estudiante, como las normas y prácticas educativas, la demostración de competencia, el valor del aprendizaje, el nivel cultural, la naturaleza de los ambientes de aprendizaje.
- El contexto de clase son aquellos factores o dimensiones de la clase que pueden influir en el estudiante, como la tarea, la autoridad, el reconocimiento, la dimensión grupal, la evaluación o la dimensión temporal.
- Los factores internos son las creencias y las percepciones (creencias y emociones del estudiante, asumidas como mediadoras entre las experiencias socioculturales y la conducta). Entre ellas se encuentran: componentes de valor – metas y valor de la tarea, componentes de expectativa – creencias sobre la propia eficacia, expectativas de control y atribuciones, componentes afectivos como la ansiedad, el concepto de sí mismo y otras emociones como el orgullo, la vergüenza, etc.
- La conducta motivada es el factor que impulsa; la elección conductual; es decir elegir el estudio en vez de otras actividades de ocio, el nivel de actividad y de compromiso como el esfuerzo, uso de estrategias y nivel de pensamiento,

la persistencia y el control del propio esfuerzo como el cansancio, mantenimiento del esfuerzo en tareas aburridas y difíciles.

d) Causas de un buen o mal rendimiento

Larrosa F. (1994), manifiesta que, según la sociología, existen como posibles causas de un buen o mal rendimiento educativo: familia, escuela, sociedad y el mismo alumno colabora en los resultados académicos, pero las interrelaciones son muchas y es bien cierto que las opiniones son divergentes al elegir a uno o a otro como principal causante.

En alguna medida se culpabiliza a la sociedad, asumiendo ésta como una suerte de imposición cultural, ideológica, hegemónica, de los valores de la parcela de la sociedad origina que los alumnos que no pertenecen a ella fracasan en la escuela.

Fotheringham y Creal (1980), citado por Larrosa, manifiesta que demuestran que una gran proporción que fracasan en la escuela proceden de familias con nivel sociocultural bajo, llegando a concluir, y que la mayor influencia en las diferencias entre las consecuciones académicas de los estudiantes proviene de sus respectivas familias.

Por otro lado, Larrosa (1994), manifiesta la existencia de otras investigaciones que responsabiliza a los factores más diversos: herencia, calidad de la escuela, formación pedagógica del profesorado, precariedad de recursos, inexistencia de criterios, intercambiables al realizar evaluaciones, la misma arbitrariedad de las calificaciones, diferencias en el ambiente y en la educación familiar, las diferencias en el rendimiento académico. Sin embargo, lo que podría parecer, de entrada, una fuerte controversia no es más que fijarse en diferentes variables que pueden interactuar en un mismo hecho.

La evaluación cuantitativa y los resultados de aprobación:

Puesto que la evaluación educativa debe devolver resultados, suele predominar la evaluación cuantitativa, que es el proceso que permite diseñar situaciones controladas para medir el real rendimiento o aprendizaje alcanzado por los alumnos. Se refleja en resultados numéricos que permiten comparar el desempeño del estudiante con una escala

predeterminada con el objetivo de calificar su desempeño en relación a dicha escala y con el conjunto del curso.

Funciones de la evaluación cuantitativa:

- ✓ Diagnosticar el nivel de aprendizaje de los alumnos, ayudando a establecer si estos adquirieron o no los conocimientos presentados en el proceso de enseñanza.
- ✓ Clasificar a los alumnos una vez concluido el proceso instructivo, identificando los diferentes niveles de rendimiento alcanzados en el aula para establecer una jerarquía de resultados.
- ✓ Facilita la toma de decisiones para determinar rápidamente cuáles son los niveles de rendimiento de los alumnos.
- ✓ Realizar estudios comparativos del rendimiento.

Las tendencias cuantitativas de evaluación persiguen obtener resultados del proceso de aprendizaje, dichos resultados se obtienen de la diferencia entre el estado post-aprendizajes final en relación al estado de aprendizaje inicial. Los resultados de aprobación se alcanzarán sólo si en el estado de post-aprendizaje final menos un estado de aprendizaje inicial es igual o mayor al objetivo a alcanzar.

Marco metodológico

El momento técnico metodológico es “el proceso en que se deciden y desarrollan las estrategias del encuentro con la realidad” (Vieytes, 2.004, p. 19).

Tipo de investigación:

La presente investigación es de tipo descriptiva, se pretende describir (medir) cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno, que se consigue cuando se recogen los datos sobre la base de una hipótesis, se expone y resume la información y luego se analizan los resultados, con el fin de obtener generalizaciones que contribuyan al conocimiento de la situación en cuestión. Finalmente, como todo proceso de investigación busca establecer conclusiones y explicaciones, que vengan a enriquecer y dar respuestas a las distintas teorías o supuestos, que poseen los diferentes fenómenos.

Metodología:

La metodología es cuantitativa porque persigue la búsqueda de ciertas generalidades poblacionales, una explicación causa y efecto, prioriza la descripción y la explicación (Martínez, 2011).

Varios son los autores que definen a la investigación cuantitativa, se considera necesario rescatar la conceptualización de Sampieri (1991), quien expresa que el enfoque cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”.

Tomando como base la conceptualización de Sampiere es que el presente trabajo propone utilizar la técnica de la encuesta, implementando cuestionarios con preguntas de opción múltiple, para poder comprobar si los Períodos de Recuperación Trimestral optimizan la apropiación de aprendizajes significativos o solamente promueven la aprobación de los aprendizajes, es decir, analizando la relación entre variables, tal cual lo promueven Fernández, P. y Díaz, P, a fin de poder obtener generalizaciones, basadas en las respuestas provenientes de la muestra utilizada.

Sin desconocer los beneficios del enfoque cualitativo, se opta por el enfoque cuantitativo porque da la posibilidad de proyectar los resultados de la muestra a la población en general, a su vez permite realizar análisis estadísticos avanzados y modelos predictores de la conducta de las personas, asimismo su rigurosidad ofrece mayor control sobre el estudio del problema y facilita las comparaciones entre variables o con estudios similares.

Técnica:

Según el tipo de investigación que se pretenda llevar a cabo, existen una serie de instrumentos que posibilitan la obtención de información. La técnica seleccionada es la encuesta que posibilita, en una investigación de tipo descriptiva, obtener información sobre un tema en particular.

Instrumento:

La técnica de la encuesta, se viabiliza a través de un instrumento específico, para el presente trabajo se opta por el cuestionario, que posibilita la recolección de datos primario, se prefiere incluir preguntas de opción múltiple porque, si tenemos en cuenta al sujeto informante, el encuestado se limita a elegir una o varias de la respuestas, definidas

previamente en el cuestionario, lo que requiere menor esfuerzo de los encuestados y, a su vez, mantienen al sujeto en tema y, si consideramos al investigador, las respuestas son susceptibles de cuantificación para su posterior análisis.

El cuestionario propuesto, tanto para estudiantes como para docentes, está diseñado para que las opciones permitan una serie de matices en las respuestas, posibilidad que no ofrecerían los cuestionarios con opciones de respuestas dicotómicas.

Población:

La población seleccionada para la presente investigación son estudiantes, varones y mujeres, de 16 a 18 años, que cursan, durante 2019, 4to, 5to y 6to año de Educación Secundaria, Ciclo Orientado, de la provincia de San Juan, en escuelas de gestión estatal, alcanzados por el Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción.

Criterio muestral:

Al seleccionar una muestra lo que se hace es estudiar una parte de la población, pero que la misma sea lo suficientemente representativa de la misma. El tamaño de la muestra depende de la precisión con la que el investigador desea llevar a cabo su estudio, por lo general se debe usar una muestra tan grande como sea posible de acuerdo a los recursos con los que se cuente. En esta oportunidad se considera oportuno seleccionar el criterio muestral probabilístico, por azar simple.

Muestra:

La muestra se constituye de 101 alumnos, varones y mujeres, que cursan actualmente 4to, 5to y 6to año, en escuelas de gestión estatal, de Educación Secundaria, en la provincia de San Juan y que hayan tenido o no que asistir a la instancia de los Períodos de Evaluación Trimestral, cualquiera sea el trimestre, 1ro, 2do o 3ro, no alcanzado. Esta decisión se sustenta en que el Período de Recuperación Trimestral es una instancia de evaluación para el universo de los alumnos de Educación Secundaria de la provincia de San Juan.

La muestra de docentes, se conforma de 23 profesores, varones y mujeres, en actividad, a cargo de diferentes espacios curriculares y pertenecientes a diversas escuelas de la provincia, que imparten clases en el Ciclo Orientado de Educación Secundaria y que en sus prácticas evaluativas se ven alcanzados por una normativa ministerial, de la provincia de San Juan, Resolución 0443 ME 2013. Docentes que desarrollan su labor docente en escuelas de gestión estatal, con diferente antigüedad docente.

Se implementarán 2 modelos de cuestionarios para recolectar datos de los estudiantes y datos de los docentes (ver anexo).

Ficha técnica:

Tipo de investigación	Descriptiva
Metodología	Cuantitativa
Técnica	Encuesta
Instrumento	Cuestionario
Población	Estudiantes, varones y mujeres, de 16 a 18 años, que cursan actualmente 4to, 5to y 6to año de Educación Secundaria, Ciclo Orientado, de la provincia de San Juan, alcanzados por el Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción.
Criterio muestral	Probabilístico. Azar simple
Muestra	101 alumnos 23 docentes

Cuadro de elaboración propia

A continuación, se presenta una tabla con las variables y sus respectivos indicadores, que se utilizará en la presente investigación.

Objeto de estudio	Variables	Indicadores
<p>Resultados del Período de Recuperación Trimestral (PRT)</p>	<p>Aprendizaje significativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ampliación de conocimientos ✓ Comprensión de conocimientos ✓ Aplicación de conocimientos ✓ Profundización de conocimientos ✓ Interés por el conocimiento ✓ Meta-aprendizaje ✓ Memorización no significativa
	<p>Rendimiento escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oportunidad de aprobar ✓ Obtención de nota necesaria ✓ Alcanzar nota más que conocimiento

Cuadro de producción propia

Análisis cuantitativo:

Se obtuvieron 101 respuestas de alumnos y 23 respuestas de docentes en las encuestas realizadas, por lo que, a partir de este momento, el 100% de alumnos encuestados representa las 101 respuestas obtenidas, y el 100% de docentes se refiere a los 23 docentes consultados.

Las preguntas realizadas contienen las mismas variables e indicadores con el propósito de obtener datos desde 2 grupos investigados, si bien las preguntas de los cuestionarios fueron 25 para cada grupo, en los gráficos y tablas, que se detallan a continuación, se agruparon las preguntas, según el indicador que representen, y se sacaron los porcentajes correspondientes.

Variable: Aprendizaje Significativo: se pretende examinar esta variable analizando los siguientes indicadores:

- ✓ **Ampliación de conocimientos:** al indagar sobre la posibilidad de que el PRT posibilite acrecentar los conocimientos los encuestados responden:

	Alumnos	Docentes
Siempre	28,7%	4,4%
A veces	66,3%	82,6%
Nunca	5%	13%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

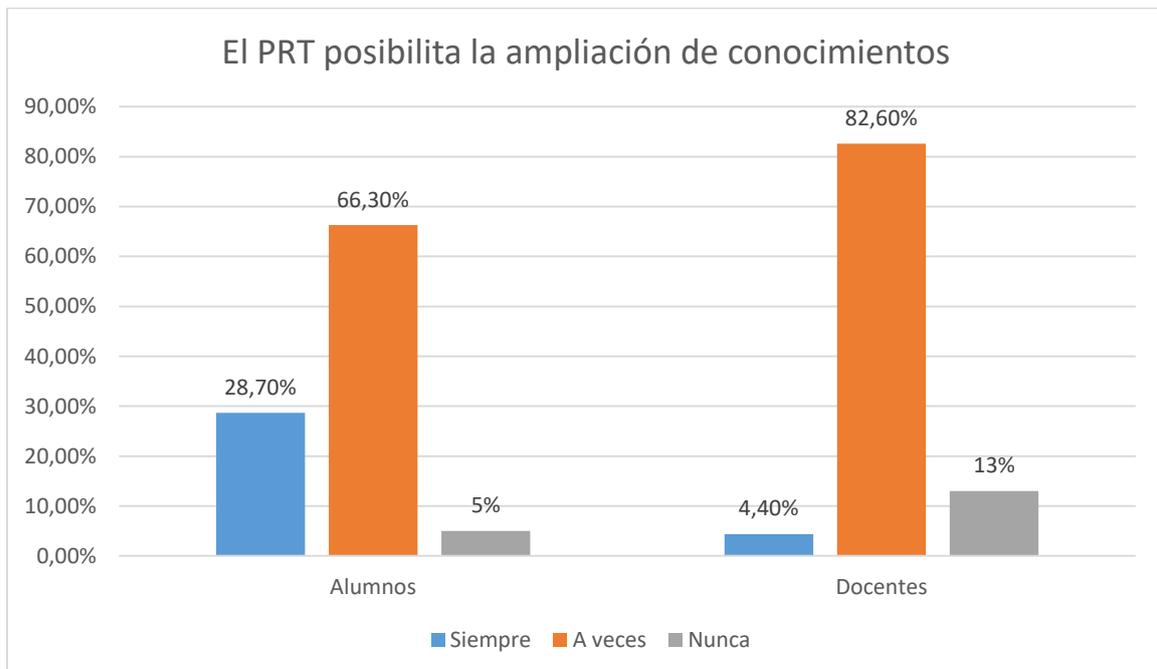


Gráfico 1

Fuente: Elaboración propia

En base a los datos encontrados se advierte que, si bien no coinciden los porcentajes, tanto alumnos como docentes concuerdan en que el PRT permite ampliar los conocimientos de los alumnos y, si se suman las respuestas de “a veces” y “siempre” que cada sector encuestado respondió, se acrecienta la tendencia (Alumnos: 95% - Docentes: 87%).

- ✓ **Comprensión de conocimientos:** la posibilidad de entender mejor los conocimientos después de haber recuperado en el PRT, arroja los siguientes datos:

	Alumnos	Docentes
Siempre	41,1%	4,3%
A veces	53,45%	73,95%
Nunca	5,45%	21,75%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

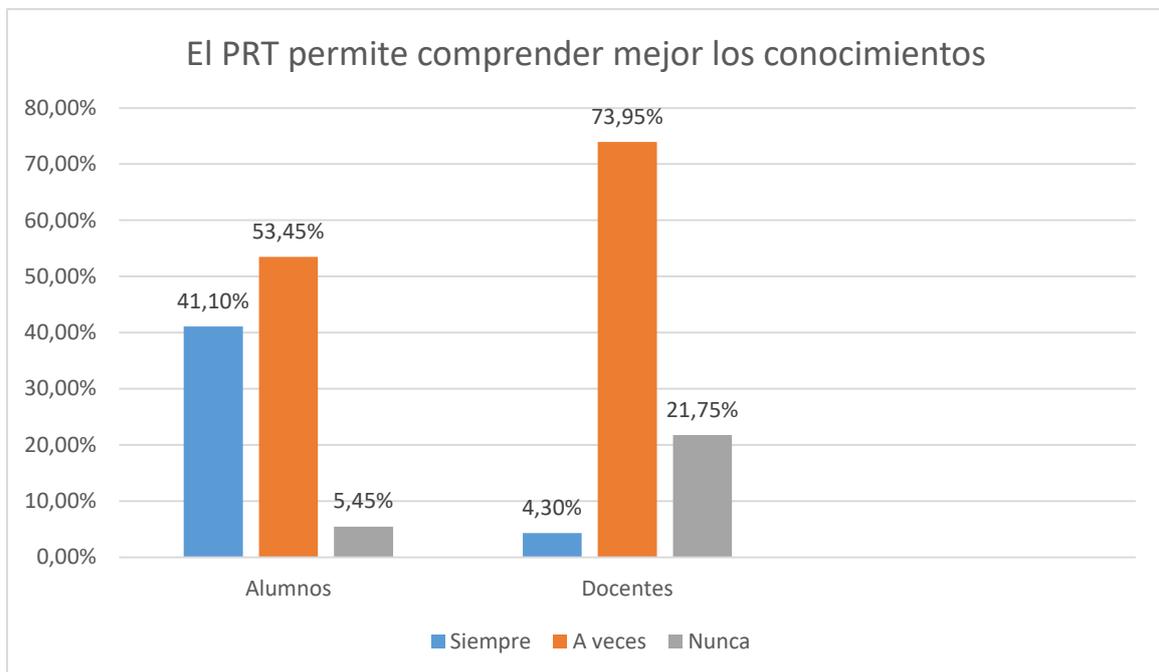


Gráfico 2

Fuente: Elaboración propia

En relación a estos datos, pareciera que los docentes se manifiestan más optimistas que los alumnos al considerar que el PRT promueve la comprensión de los conocimientos, pero si se adicionan los porcentajes de las opciones “siempre” y “a veces” de los 2 grupos consultados, se advierte que tanto un grupo como otro, alumnos con 94,55% y docentes con 78,25%, interpretan que el PRT favorece la comprensión de los conocimientos.

- ✓ **Aplicación de conocimientos:** la visión de ambos grupos en relación a la aplicación de conocimientos, en la vida diaria, en otros espacios curriculares y/o en futuros estudios, las cifras obtenidas dan cuenta de:

	Alumnos	Docentes
Siempre	24,9%	6,82%
A veces	59,68%	65,22%
Nunca	15,41%	27,94%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizada

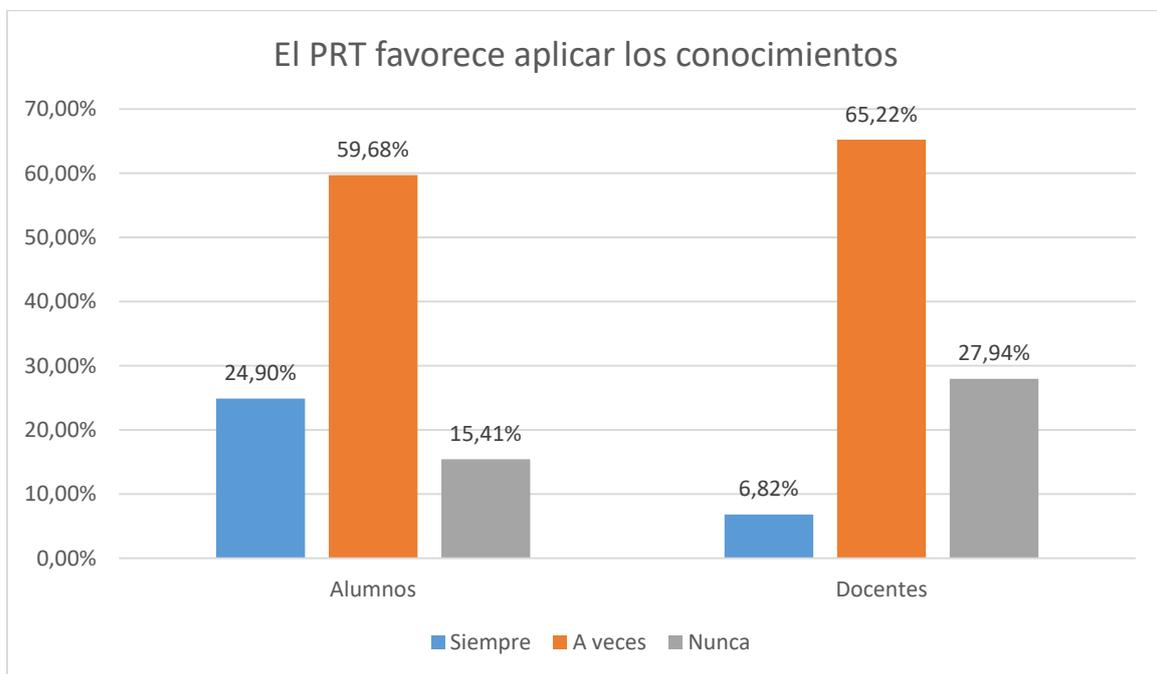


Gráfico 3

Fuente: Elaboración propia

La gráfica anterior representa si el PRT la posibilidad de que el PRT promueva la aplicar conocimientos, a la vida diaria, a otros espacios curriculares, a situaciones cotidianas, a futuros estudios, arrojando como factible que esta instancia de evaluación lo promueva, más convencidos los alumnos, con un 84,59% en la sumatoria de las opciones “siempre” y “a veces”, y con un 72,6% los docentes, si se hace la misma sumatoria.

- ✓ **Profundización de conocimientos:** al solicitar datos sobre la posibilidad de profundizar los conocimientos los sujetos consultados consideran:

	Alumnos	Docentes
Siempre	33,7%	13%
A veces	55,4%	52,2%
Nunca	10,9%	34,8%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

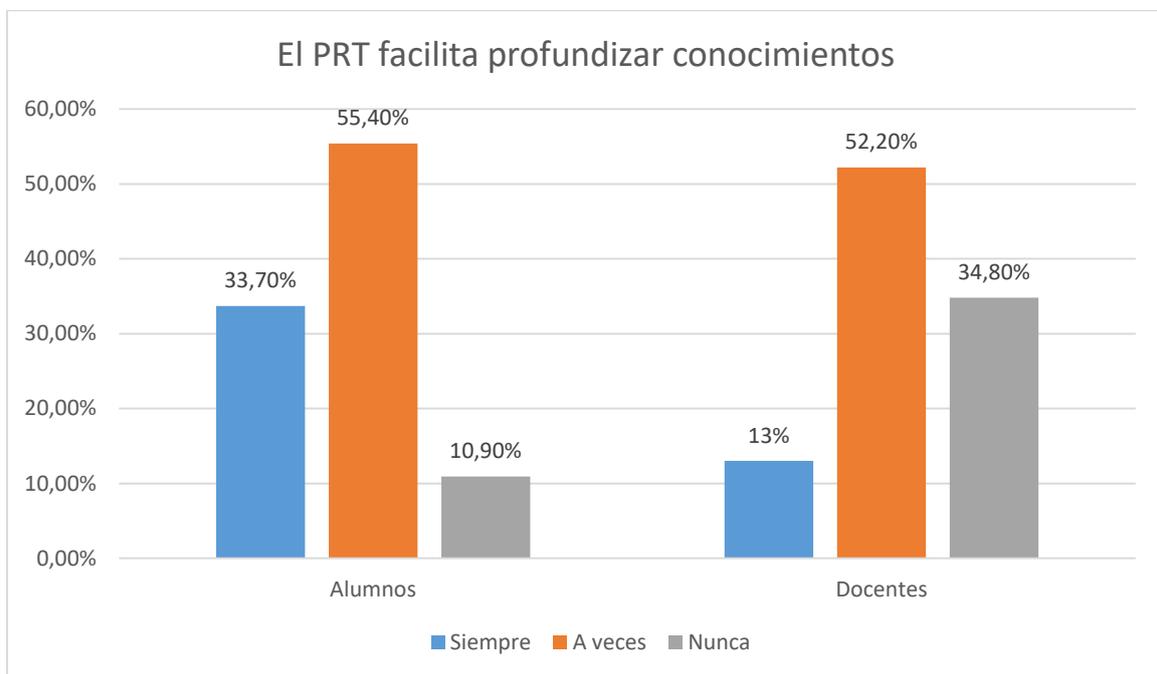


Gráfico 4

Fuente: Elaboración propia

Referido a la oportunidad de que el PRT promueva la profundización de conocimientos, los datos indican diferencias en los porcentajes de ambos grupos, sólo el 10,90% de los alumnos desestiman dicha la posibilidad, pero en el grupo de docentes se da el 34,80%. Resultando más convencidos los alumnos que los docentes al respecto.

- ✓ **Interés por el conocimiento:** la posibilidad de aumentar el interés por el conocimiento, luego de haber rendido el PRT, es considerado de la siguiente manera:

	Alumnos	Docentes
Siempre	19,8%	0%
A veces	57,4%	60,9%
Nunca	22,8%	39,1%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

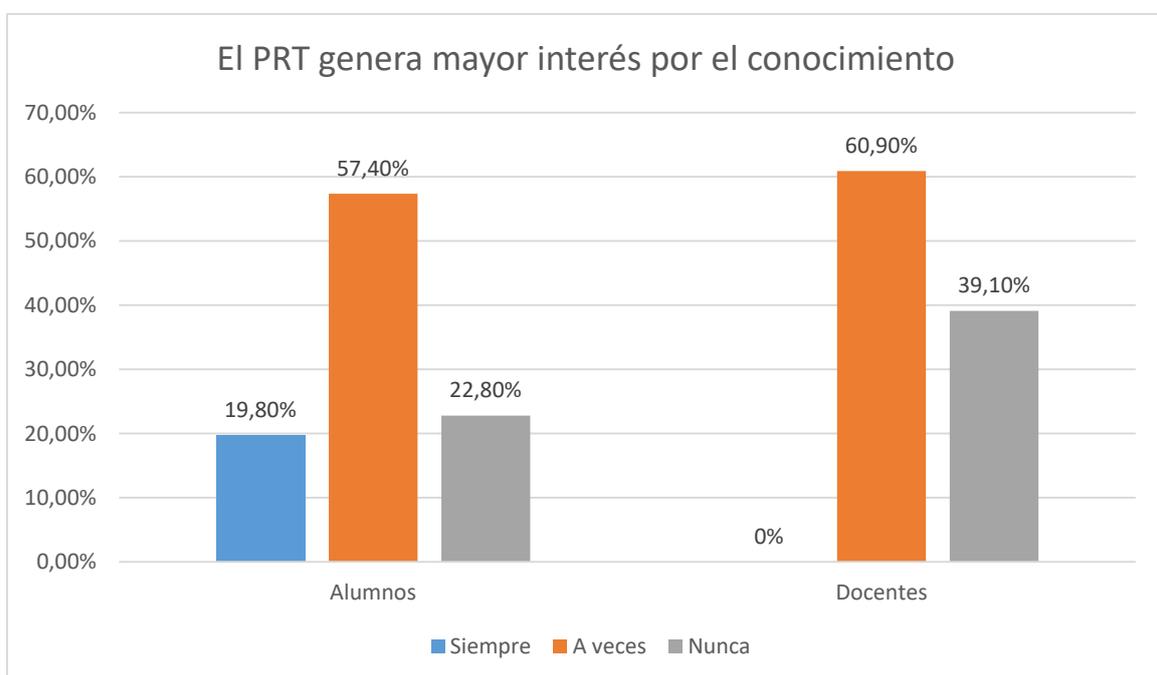


Gráfico 5

Fuente: Elaboración propia

Si el PRT inspira interés por el conocimiento es lo que se indaga en este apartado, los datos que se visualizan en los gráficos reflejan que los alumnos están más convencidos que exista esa posibilidad, sólo el 22,80% no lo considera de esa forma, pero los docentes lo creen menos probable, con un 39,10% reflejan su no convencimiento. Pero si se analizan las opciones de “siempre” y “a veces” se nota que ambos grupos consideran posible, en distinto porcentaje, que el PRT promueva interés por el conocimiento.

- ✓ **Meta-aprendizaje:** la perspectiva sobre la posibilidad de reflexionar sobre los propios aprendizajes es calificado por ambos grupos de la siguiente forma:

	Alumnos	Docentes
Siempre	44,5%	21,7%
A veces	47,5%	63,5%
Nunca	7,95%	15,05%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

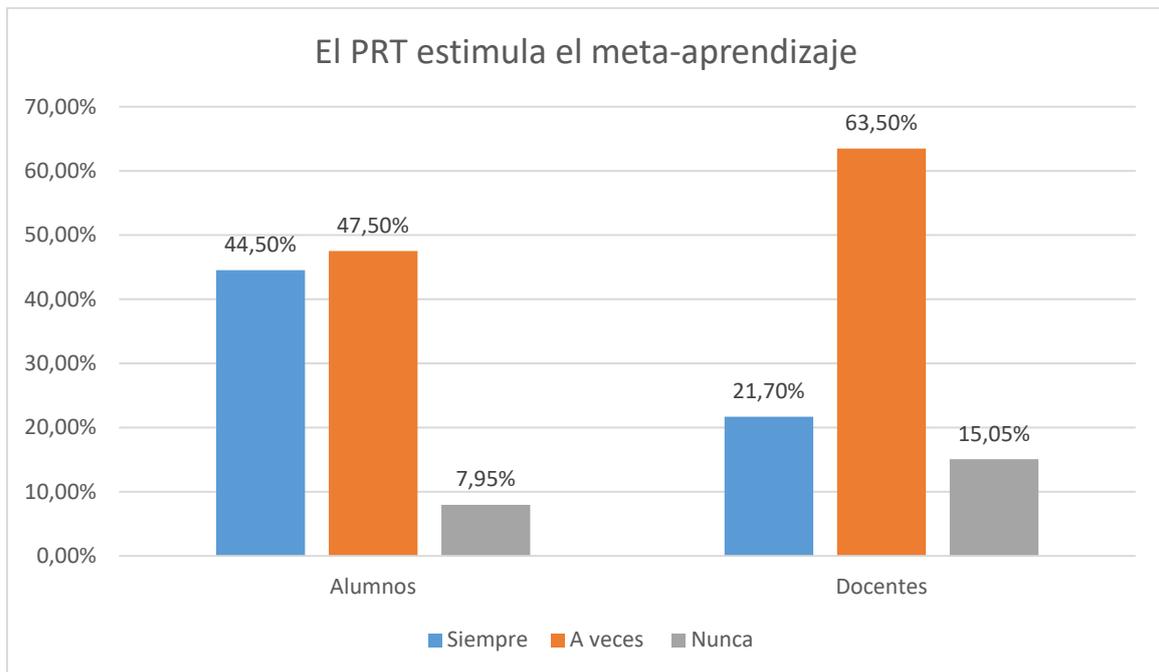


Gráfico 6

Fuente: Elaboración propia

La capacidad de evaluar el aprendizaje propio es lo que se pretende esclarecer en este tramo de la investigación, los datos revelan que tanto alumnos como docentes consideran al PRT como una instancia de evaluación propicia para advertir las condiciones del propio aprendizaje, el 44,50% de los alumnos y el 21,70% de los docentes lo estiman de esa forma, tendencia que se mantiene al sumar la opción “a veces” resultando que el porcentaje se acrecienta, al 92,05% en los alumnos, y 84,95%, en los docentes.

- ✓ **Memorización no significativa:** la memorización con intención de alcanzar resultados con escasa posibilidad de apropiarse de conocimientos desde la comprensión, es percibida por ambos grupos del siguiente modo:

	Alumnos	Docentes
Siempre	40,6%	24,95%
A veces	51,97%	60,9%
Nunca	7,42%	14,12%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

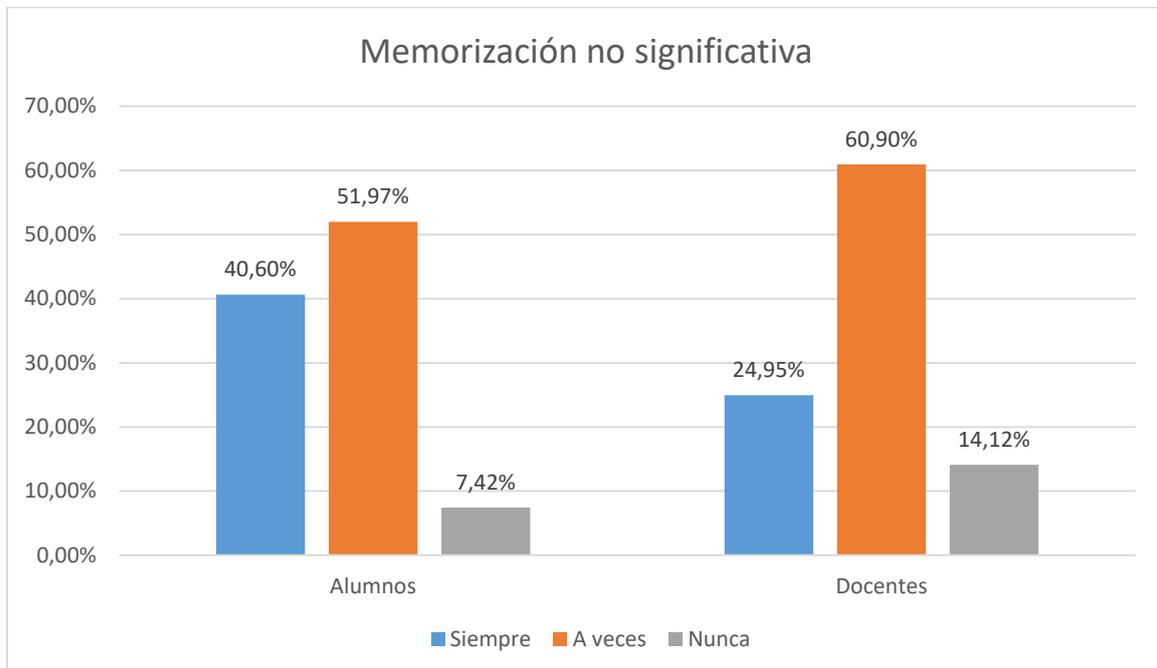


Gráfico 7

Fuente: Elaboración propia

Considerar si el PRT genera o no la retención de conocimientos de manera mecánica y no significativa es lo que se pretendió investigar en este recorrido de la investigación, ya los porcentuales obtenidos de las respuestas de alumnos, que en un porcentaje de 40,60% en la opción “siempre” y con un 51,97%, en la opción “a veces”, denotan el alto porcentaje que lo considera de esa forma, apreciación que se repite en los docentes, quienes responden con el 24,95% a la opción “siempre” y con el 60,90% a la opción “a veces”.

Variable: Resultado de aprendizaje: se pretende observar esta variable analizando los siguientes indicadores:

- ✓ **Oportunidad de aprobar:** si se pretende indagar sobre la posibilidad de que el PRT responda a la necesidad de aprobación de los alumnos, los grupos consultados lo estiman de la siguiente manera:

	Alumnos	Docentes
Siempre	69,3%	73,9%
A veces	26,7%	26,1%
Nunca	4%	0%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

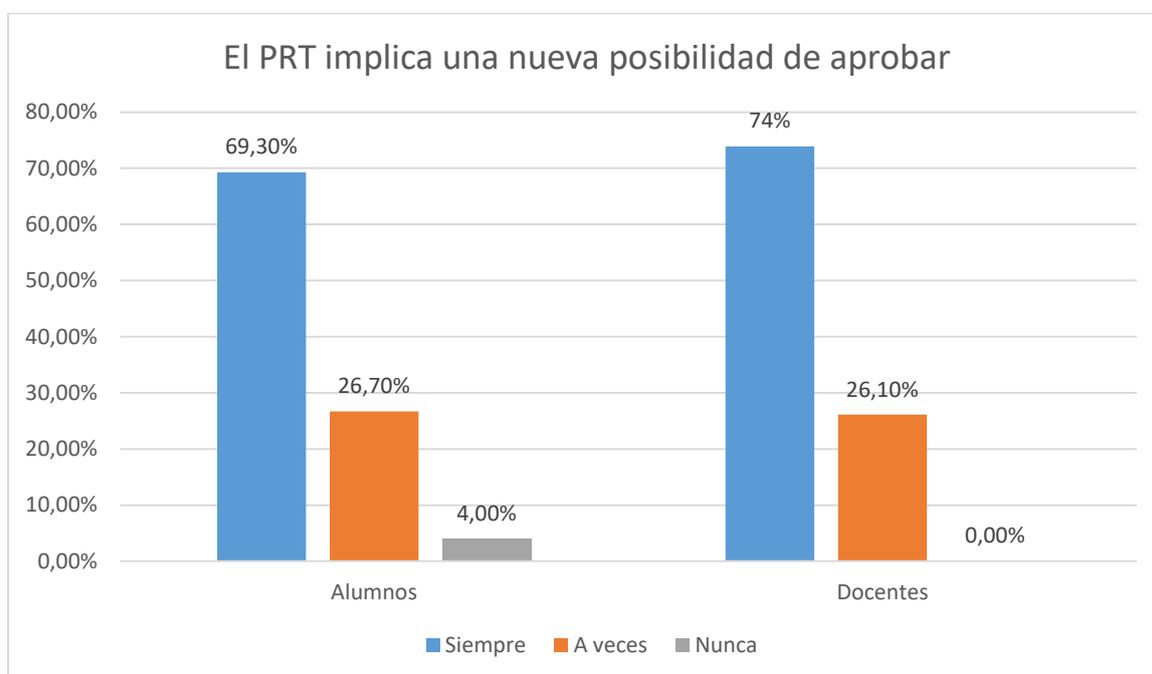


Gráfico 8

Fuente: Elaboración propia

El PRT como otra posibilidad de aprobación es lo que se aspira saber con esta pregunta, las cifras son altas, tanto en alumnos como en docentes, 69,30% y 74% respectivamente, ambos grupos señalan al PRT como una oportunidad de alcanzar la nota, tendencia que se acrecienta al observar porcentajes de la opción “a veces” que amplía el porcentaje a 96% en los alumnos y 100% en los docentes, dicha apreciación se valida con los porcentajes de la opción “nunca” que solamente alcanza el 4% en los alumnos y el 0% en los docentes.

- ✓ **Oportunidad para alcanzar nota:** si se pretende examinar la posibilidad de que el PRT se reconozca como una instancia de evaluación que permita tener otra oportunidad para alcanzar la nota trimestral, los grupos consultados lo razonan de la siguiente manera:

	Alumnos	Docentes
Siempre	71,3%	82,6%
A veces	25,7%	17,4%
Nunca	3%	0%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

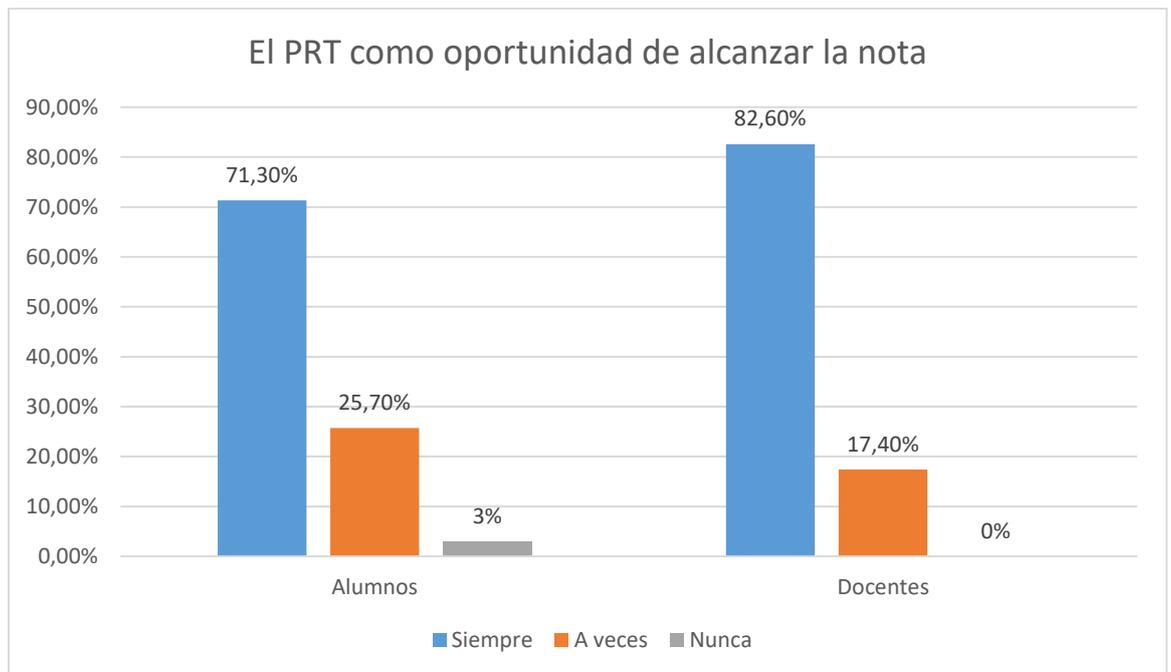


Gráfico 9

Fuente: Elaboración propia

Pensar el PRT como otra posibilidad de alcanzar la nota es lo que se visualiza en el gráfico anterior, los porcentajes son elevados y hay coincidencia en la apreciación de alumnos y docentes, solo el 3% de los alumnos y el 0% de los docentes no lo consideran de esa manera, el 71,3% y el 82,3% obtenidos en la opción “siempre” confirman la convicción de ambos grupos.

- ✓ **Conseguir nota más que conocimientos:** si se pretende indagar si el PRT tiende a que los alumnos persigan resultados más que saberes, los grupos consultados lo aprecian de la siguiente manera:

	Alumnos	Docentes
Siempre	32,7%	56,5%
A veces	57,4%	39,1%
Nunca	9,9%	4,4%

Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas

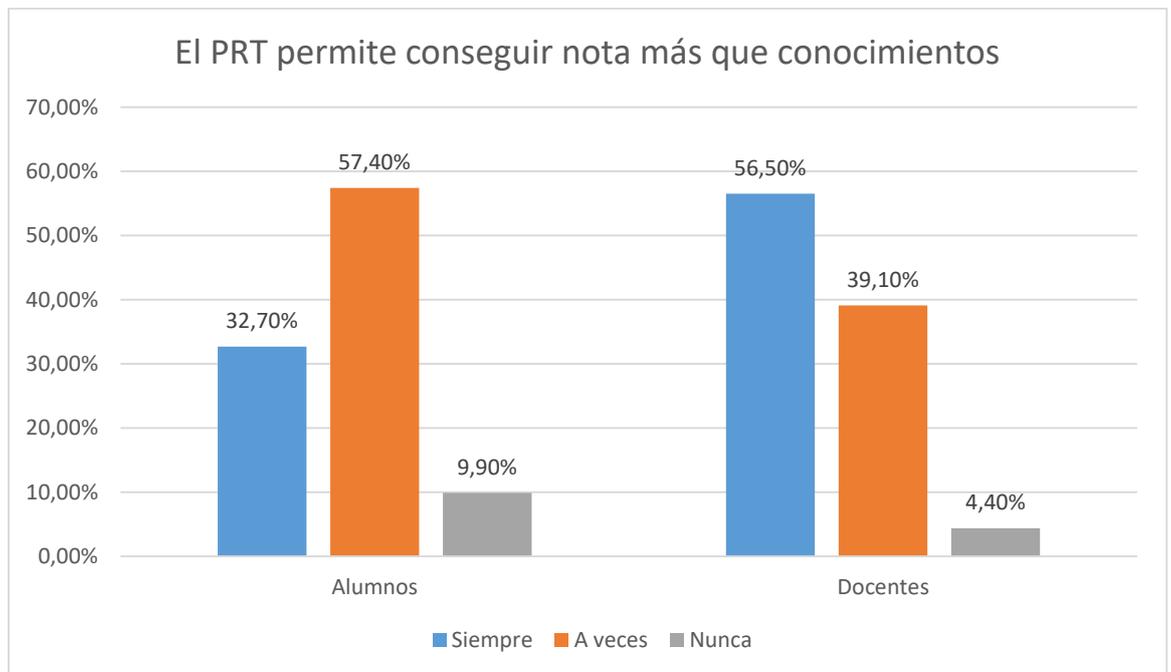


Gráfico 10

Fuente: Elaboración propia

Si el PRT promueve obtener nota más que conocimientos es estimado en el presente gráfico, la tendencia de ambos grupos es considerarlo de esa manera, sólo el 9,9% de alumnos y el 4,40% de docentes no lo advierten de esa forma, pero el alto porcentaje de las opciones "siempre" y "a veces" es elevada en ambos casos, 90,10% y 95,60%, respectivamente.

A continuación, se realiza la media de cada variable, considerando los indicadores anteriores, para valorar cada una de ellas, en ambos grupos y comparar sus respuestas:

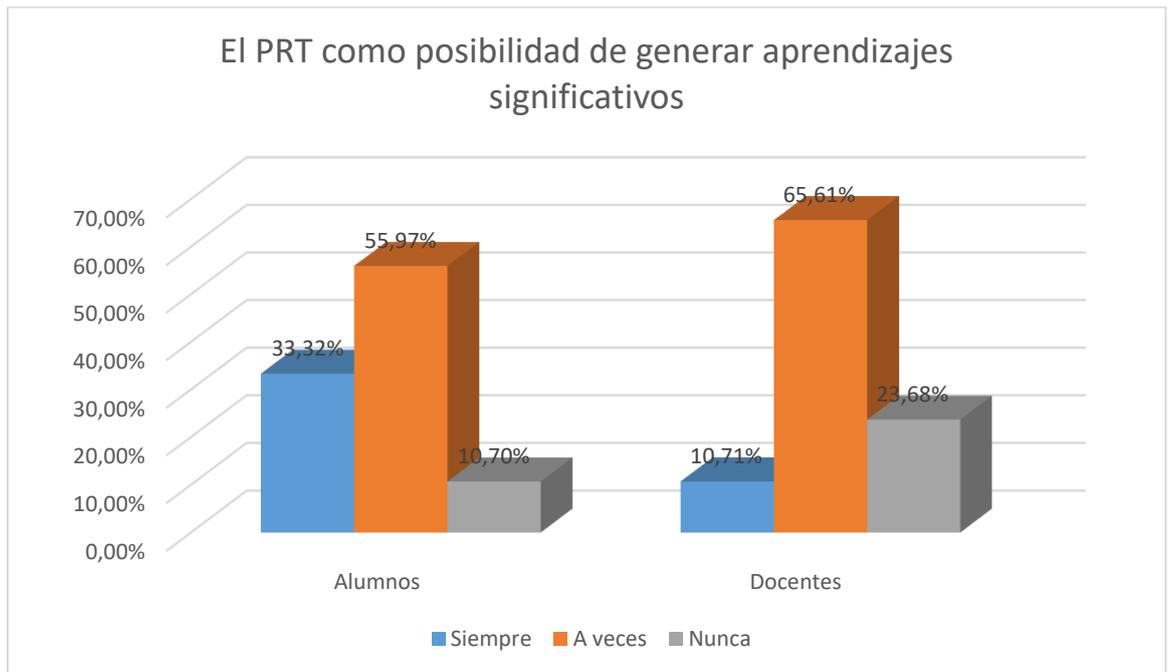


Gráfico 11

Fuente: Elaboración propia

Al establecer una comparación entre los porcentajes de las respuestas obtenidas de los alumnos y de los docentes se puede advertir que ambos grupos consideran que el PRT promueve aprendizajes significativos, encontrándose más inclinados los alumnos a esta consideración, en un mínimo porcentaje, en relación a los docentes.

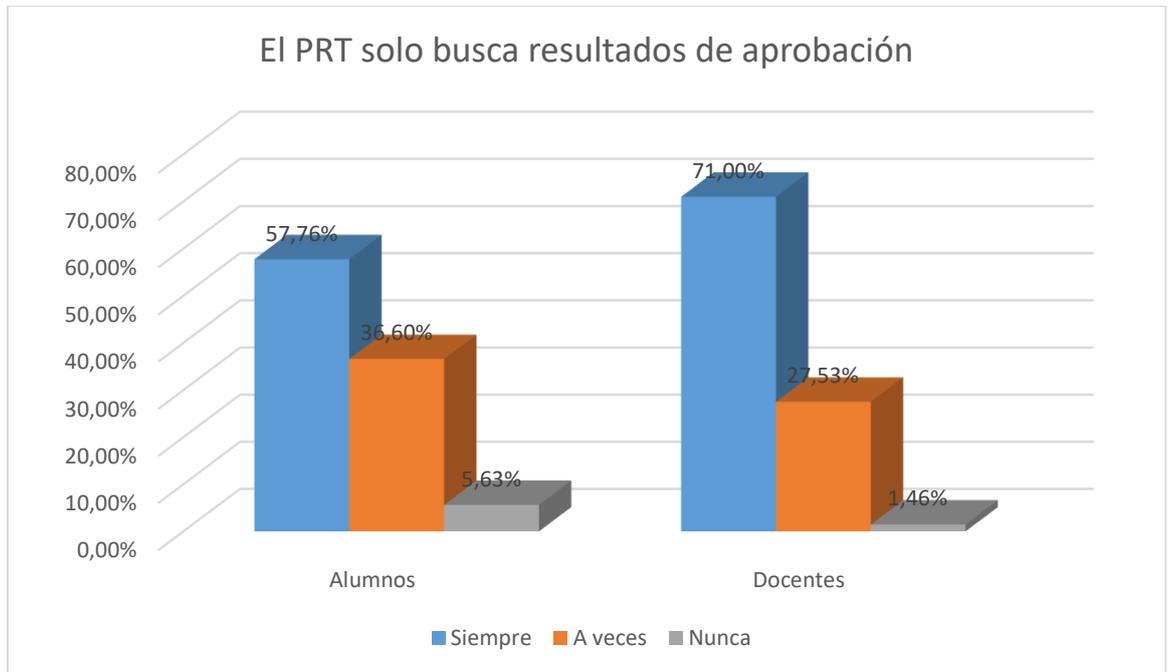


Gráfico 12

Fuente: Elaboración propia

Advertir al PRT como otra instancia que sólo persigue resultados de aprobación, queda expresado en los altos porcentajes que ambos grupos otorgan a las opciones “siempre” y “a veces”, que sobrepasan el 90% y quedando menos del 7% para la opción “nunca”, en ambos grupos.

El análisis siguiente pretende comparar las respuestas, en relación a las variables, de cada grupo encuestado:

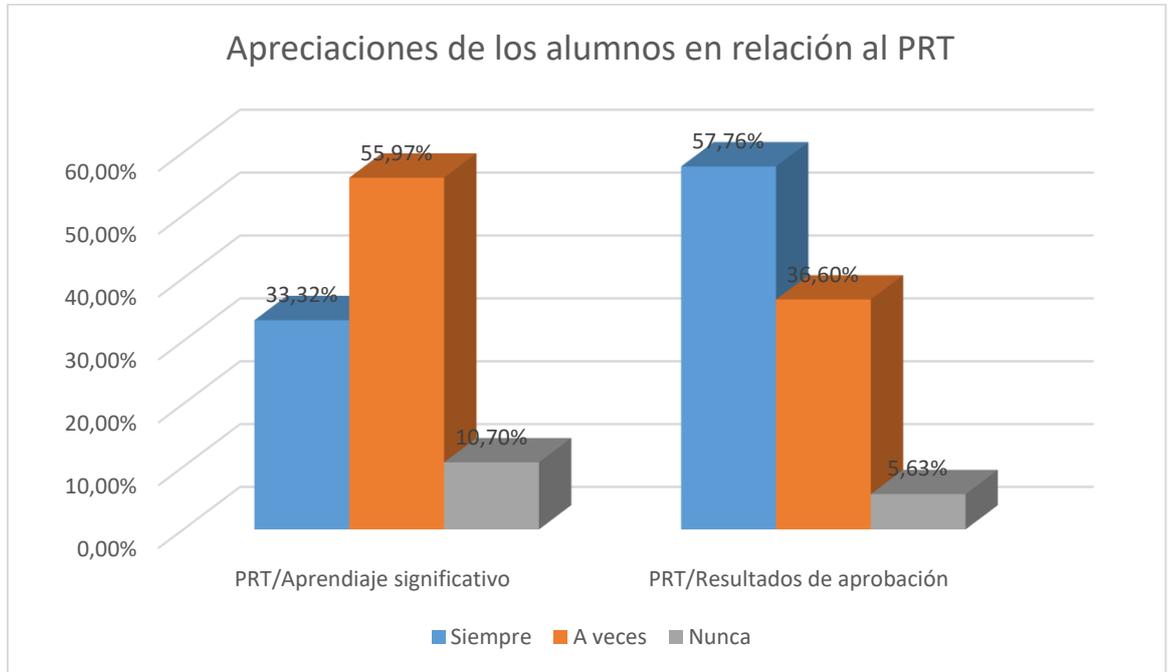


Gráfico 13

Fuente: Elaboración propia

El análisis de las variables en el grupo de alumnos permite advertir que consideran al PRT tanto como una posibilidad de alcanzar aquellos aprendizajes que no pudieron ser apropiados durante el cursado, lográndolo de manera significativa, como así también consideran esa instancia de evaluación como otra oportunidad para alcanzar aprobación.

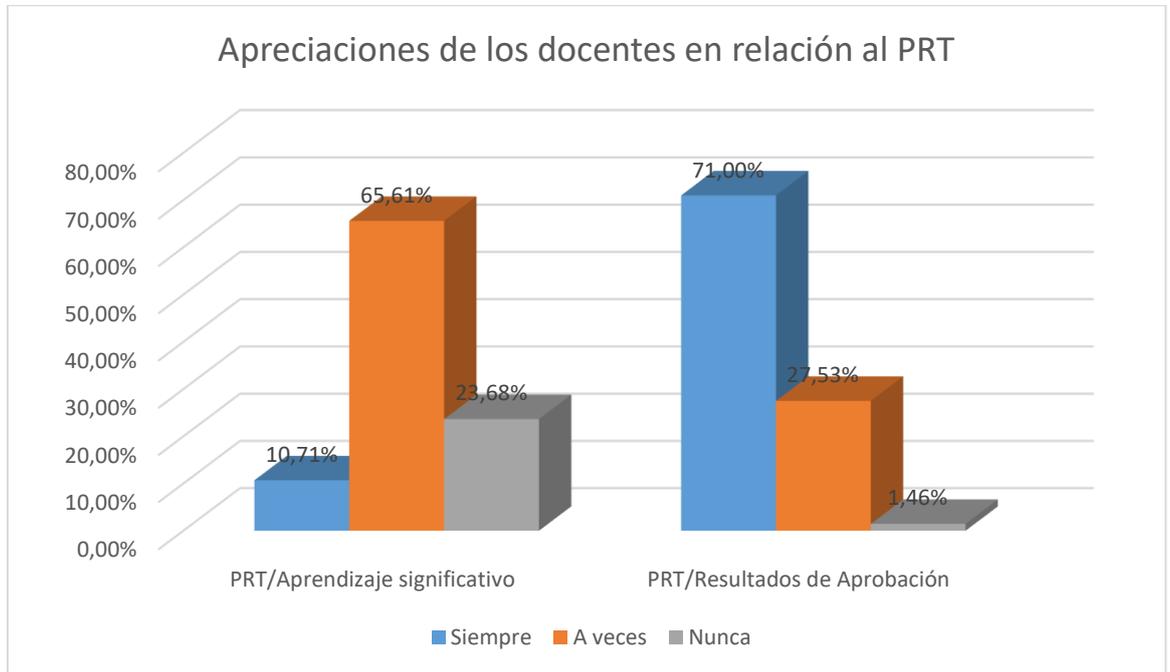


Gráfico 14

Fuente: Elaboración propia

La comparación de cifras porcentuales obtenidas de las respuestas de los docentes denota que consideran que el PRT es más que nada otra posibilidad de alcanzar la nota, de alcanzar los resultados de aprobación y, en menor medida, piensan que también puede promover en los alumnos aprendizajes significativos.

Conclusión:

El presente trabajo de investigación surge de la inquietud de averiguar las implicancias del PRT en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los alumnos, de las escuelas de Educación Secundaria de la provincia de San Juan, por lo que se propuso esclarecer si esta instancia de evaluación, reglamentada en la Resolución 0443 ME 2013 y aplicada desde el mismo año, promueve aprendizajes significativos o funciona solo como otra oportunidad para alcanzar resultados en la aprobación. Para ello se llevó a cabo un trabajo descriptivo con enfoque cuantitativo, se inició con la elaboración del Marco Teórico que fundamenta la presente investigación, se complementó con un diseño de campo en el cual se aplicaron encuestas a alumnos y docentes de la provincia para recuperar sus apreciaciones en torno cómo el PRT atraviesa las prácticas evaluativas escolares.

Las acciones propuestas posibilitaron la consecución de los objetivos planteados, caracterizar al PRT, desde la normativa, posibilitó dar un contexto espacio-temporal a esta instancia de Recuperación Pedagógica, desde lo espacial el PRT se constituye como una modalidad propia del Régimen de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los/as alumnos/as del nivel de la Educación Secundaria de todas las modalidades, de gestión estatal y privada, propio de la provincia de San Juan, ajustado a las características de los alumnos a quienes afecta; desde el contexto temporal las instancias de Recuperación Pedagógicas institucionalizadas son propias de este momento histórico escolar en el que el acompañamiento pedagógico tiene como propósito que el alumno pueda superar sus dificultades de aprendizaje y/o aprobación, atendiendo a los inconvenientes y ritmos propios y diferenciados de cada uno de ellos, permitiendo acortar la brecha entre lo que se les enseñó y lo que aprendieron. A su vez, considerado desde lo temporal, el PRT modifica los tiempos institucionales previstos para evaluar, promoviendo modificaciones en el calendario escolar.

Los objetivos específicos se proponen indagar si el PRT se traduce en aprendizajes significativos o en resultados de aprobación para los alumnos, a continuación, se comienza el análisis, en relación a la probabilidad que el PRT genere aprendizajes

significativos, posteriormente se abordará si es considerado como posibilidad de alcanzar resultados de aprobación:

- ✓ Al cuestionar si el PRT posibilita la ampliación de conocimientos, tanto alumnos como docentes se muestran convencidos de ello, más los alumnos que los docentes, según las cifras arrojadas.
- ✓ En relación a la posibilidad de que el PRT se constituya en una instancia que promueva la comprensión de los conocimientos, los docentes se manifiestan más optimistas que los alumnos, aunque ambos grupos lo sostienen.
- ✓ Considerar que el PRT optimiza la posibilidad de aplicar conocimientos, a la vida diaria, a otros espacios curriculares, a situaciones cotidianas, a futuros estudios, es considerado factible por ambos grupos, con una leve diferencia que denota más convencimiento por parte de los alumnos.
- ✓ Referido a la oportunidad de que el PRT promueva la profundización de conocimientos, los datos indican diferencias en los porcentajes de ambos grupos, encontrándose más inclinados los alumnos, a esta consideración, que los docentes.
- ✓ Al cuestionar si el PRT inspira interés por el conocimiento los datos reflejan que los alumnos están más convencidos y los docentes lo entienden menos probable, pero ambos grupos coinciden en esta posibilidad.
- ✓ La capacidad de evaluar el aprendizaje propio es factible, tanto alumnos como docentes consideran al PRT como una instancia de evaluación propicia para advertir las condiciones del propio aprendizaje.
- ✓ El PRT como generador de retención de conocimientos de manera mecánica y no significativa es advertido como posible por los alumnos, en un alto porcentaje, apreciación que se repite en los docentes.

La lectura de los datos anteriores expresa una cierta coincidencia en la consideración del PRT como instancia de evaluación, tendiente a promover aprendizajes significativos, tanto docentes como alumnos, concuerdan que la Recuperación Pedagógica brinda la posibilidad de interaccionar los aprendizajes previos con los conocimientos nuevos, el alumno internaliza conocimientos en base a experiencias anteriores relacionadas con sus propios intereses y necesidades, que esa construcción de saberes promueve la adaptación del alumno al contexto convirtiéndose en un aprendizaje funcional a lo largo de su vida, en distintas situaciones en las cuales pueda ponerlo en práctica. A su vez el aprendizaje significativo permite la meta-cognición, que se concreta en la capacidad de concientizar

los propios procesos de aprendizaje, analizando la posibilidad de aprender a aprender, reconsiderando estrategias de aprendizaje a utilizar, aplicarlas, supervisar el proceso y evaluarlas, para ratificar y/o rectificar las habilidades puestas en juego en el acto de aprender, implica plantearse qué se quiere aprender y cómo se aprende mejor, respuesta propia y personal de cada uno de los alumnos. Pero es posible que desde las instituciones se esté más preocupado en el “qué aprender”, es decir, en los contenidos, más que en el “cómo aprender”, puede que desde esta consideración pueda interpretarse el alto índice de alumnos y docentes que consideraron que el PRT también promueve repetición memorística, arbitraria y no significativa de los aprendizajes, ambos grupos sostienen que en las instancias de Recuperación Pedagógica se ponen en juego el uso de la memoria, sin intervención de la comprensión, reteniendo información de modo exacto y literal, requiriendo de un esfuerzo por recordar algo, que, por lo general se utiliza como estrategia repetir tantas veces como sea necesario para recordarlo, información que, en la mayoría de los casos, caerá en el olvido, ya que se pone en juego la memoria a corto plazo, desestimando la posibilidad de relacionar los nuevos aprendizajes con lo memorizado. Hay que reconocer que el aprendizaje memorístico no se da en un “vacío cognitivo” pero esa interacción entre los nuevos y viejos saberes no se vinculan de manera sustantiva, no implican comprensión, no facilita la retención ni la transferencia, lo que tampoco nos tiene que hacer caer en el error de suponer que el aprendizaje memorístico es innecesario y/o inútil, debido a que es indispensable para recordar nombres de personas u objetos, fechas y, a su vez, al iniciarse en la apropiación de un cuerpo de conocimientos nuevos para el sujeto, cuando los conocimientos nuevos no tienen donde anclarse.

Atendiendo a las consideraciones anteriores se advierte que en el PRT se ponen en juego tanto aprendizajes significativos como memorísticos, es decir, que no sólo se promueve la comprensión en el aprendizaje sino también se pone en valor la memoria y la repetición de datos, fechas, definiciones, etc.; los datos demuestran que no son excluyentes ambos tipos de aprendizajes, sino que coexisten ambos en las aulas, pero el elevado nivel de porcentaje en las respuestas en torno a la posibilidad que el PRT se constituya en una instancia que busque resultados de aprobación, es lo que lleva al análisis del rendimiento escolar, que se analiza desde los siguientes datos proporcionados por los grupos encuestados:

- ✓ El PRT como otra posibilidad de aprobación es percibido, tanto en alumnos como en docentes, en un alto porcentaje, dejando asentado un paralelismo entre ambos grupos que lo consideran como una nueva oportunidad.
- ✓ El PRT como otro evento evaluativo para alcanzar la nota se confirma en la convicción de ambos grupos que, con elevados porcentajes, apuestan a que esta instancia se consolida como una posibilidad de lograr el resultado necesario para la aprobación, al adicionarse una nueva fecha en el calendario escolar.
- ✓ El PRT como instancia que brinda la posibilidad de obtener nota más que conocimientos es considerarlo de esa manera por ambos grupos, en un alto porcentaje.

Que la evaluación persigue visualizar resultados de aprendizaje no es una novedad, la evaluación surge para dar cuenta de los aprendizajes logrados, los que están en vías de logros y los no logrados, es un instrumento que da noticia del estado de la apropiación de saberes de los alumnos a docentes, a padres, a directivos, a funcionarios del Ministerio de Educación y, por supuesto, a los alumnos.

Los resultados de aprobación, producto de la evaluación de los aprendizajes, se relacionan con la necesidad institucional de certificar los conocimientos; son un requisito formal que suele descansar en valoraciones cuantitativas y que tiene por finalidad asegurar, de manera externa al proceso, que el sujeto alcance determinados objetivos establecidos *a-priori* por alguna institución educativa, pero también son una necesidad social debido a que la sociedad ha depositado la responsabilidad de la educación a las escuelas. Sin dejar de lado la necesidad del alumno que verá certificado o no sus logros académicos.

Referido a esta última apreciación es que alcanzar la nota se ha transformado en un requisito para la aprobación y para la continuidad en los años siguientes de escolaridad. Las respuestas obtenidas permiten interpretar que se tiende más a estudiar para “aprobar” que estudiar para “aprender”, pareciera que la acreditación es lo que, en la perspectiva de alumnos y de docentes, es la finalidad del PRT, considerándolo como “nueva oportunidad de alcanzar la nota”, como “posibilidad de aprobación”, como “promotor de obtención de nota más que de conocimiento”, pareciera que esta instancia evaluativa, adicional en el

calendario escolar, es considerada una puerta de acceso a alcanzar los resultados de aprobación, aún no logrados.

El objetivo general de la presente investigación ha sido alcanzado, al haber podido analizar la implicancia del PRT en el aprendizaje y en los resultados de aprobación para estudiantes, del Ciclo Orientado de Educación Secundaria, durante 2019, en la provincia de San Juan, que posibilitó concluir, luego del análisis de los datos, que los alumnos no sólo aprenden de manera significativa sino que también persiguen resultados de aprobación cuando se les posibilita, en otros tiempos escolares, recuperar saberes y notas pendientes, tal como es el espíritu y la práctica de los Períodos de Recuperación Pedagógica analizado.

Según los resultados de la presente investigación reducir los efectos del PRT a la promoción de aprendizajes significativos o a la generación de resultados de aprobación, es una interpretación reducida, debido a que ninguna variable por sí sola puede explicar acabadamente las implicancias, debido a que la complejidad de Recuperación Pedagógica requiere considerar otras variables que interactúan en las instancias evaluativas y que no tienen preponderancia de una sobre otra, tal como los resultados de la investigación desarrollada que visualiza que los alumnos no solo aprenden significativamente sino que también buscan los resultados que les posibiliten la aprobación que les asegure la acreditación, luego de haber participado de instancias de recuperación.

Pensar las instancias de apoyo como una nueva oportunidad es el desafío, oportunidad para los alumnos de apropiarse de los saberes de manera significativa y, por qué no, como posibilidad de alcanzar los resultados de aprendizaje; el reto sería el poder interaccionar ambos objetivos, que la apropiación de aprendizajes duraderos, constructivos y activos, promuevan resultados de aprobación, y que sea la flexibilización de tiempos, espacios y estrategias lo que sustente el cambio en evaluación, posibilitando la continuidad de las trayectorias escolares de quienes, en un futuro, puedan acceder a estudios superiores, a puestos laborales y a la integración al tiempo y espacio social que les toque vivir, sustentado en el reconocimiento de los ritmos particulares del proceso de aprender.

Bibliografía:

Altamirano Ortiz, J. I. (2013). *“La recuperación pedagógica y su influencia en el aprendizaje de los/las estudiantes del tercer grado de la escuela “Tomas Sevilla” ubicada en la Parroquia Unamuncho Centro, del Cantón Ambato, provincia de Tungurahua”*. (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato, Tungurahua, Ecuador.

Antolín Larios, J. C. (2015). *“La recuperación académica en la Educación Básica de México. Sustentos teóricos y metodológicos para su reglamentación”*. (Tesis de maestría). Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, Jalisco, México.

Blanco Gutiérrez, Oscar. (2004). “Tendencias en la Evaluación de los Aprendizajes”. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 9, enero-diciembre, 2004, pp. 111-130. Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Escobar Lozada, N. J. (2014). *La recuperación pedagógica en el área de Lengua y Literatura incide en el rendimiento académico de los niños y niñas del segundo año de Educación Básica del “Liceo Militar Héroes del 95” del Cantón Ambato*. Universidad Técnica de Ambato, Tungurahua, Ecuador.

Lara Soria, M. P. (2016). *“La Recuperación Pedagógica y el Rendimiento Académico de los estudiantes de 5to y 6to grado de la Escuela de Educación Básica “San Andrés” del Cantón Pillaro, Provincia de Tungurahua”*. (Tesis de grado). Universidad Técnica de Ambato, Tungurahua, Ecuador.

Resolución N° 0443 (2013). Régimen de de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción de los/as alumnos/as de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de San Juan. Argentina.

Morales Artero, J. J. (2001). *“La evaluación en el área visual y práctica de la ESO”*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona, España.

Rosado Salvatierra, G. V. y Valdez, M. (2012). *“Estrategias didácticas en la Recuperación Pedagógica en Lengua y Literatura”* (Tesis de grado). Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador.

Santos Guerra, M. A. (1996), *Un enfoque práctico de la evaluación de alumnos, profesores, centros educativos y materiales didácticos*, Buenos Aires, Argentina, Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Solano Alpizar, J. (2002), *Educación y Aprendizaje*, Cartago. Costa Rica. Impresora Obando.

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*, Buenos Aires, Argentina, Ministerio de Educación

Anexos:

Anexo 1: Modelo de cuestionario aplicado a alumnos:

El PRT le posibilita...		S	A	N
1	Adquirir más conocimientos.			
2	Relacionar los conocimientos con lo que ya sabía.			
3	Comprender mejor los temas.			
4	Repetir definiciones para aprobar.			
5	Tener otra oportunidad para alcanzar la nota.			
6	Aplicar dichos conocimientos a su vida diaria.			
7	Recordar mejor la información.			
8	Profundizar los temas.			
9	Obtener conocimientos necesarios para las materias del próximo año.			
10	Ejemplificar mejor los conocimientos adquiridos.			
11	Decir de memoria los datos solicitados.			
12	Retener más tiempo los conocimientos adquiridos.			
13	Aprobar el trimestre.			
14	Mejorar los aprendizajes.			
15	Saber cuánto sabe de la materia.			
16	Apropiarse de conocimientos que le sirvan para la universidad.			
17	Obtener una nota, más que conocimientos.			
18	Organizar los nuevos conocimientos con sus anteriores conocimientos.			
19	Sentirse interesado en esos nuevos conocimientos.			
20	Reflexionar sobre lo aprendido.			
21	Memorizar información que rápidamente olvidará.			
22	Repetir información que no comprende			
23	Aprender los conocimientos para comprender los próximos temas.			
24	Relacionar los temas con otras materias.			
25	Tener otra oportunidad de aprender los temas del trimestre.			

Referencias: S=Siempre A=A veces N= Nunca

Anexo 1: Modelo de cuestionario aplicado a docentes:

El PRT le posibilita a sus alumnos...		S	A	N
1	Adquirir más conocimientos.			
2	Relacionar los conocimientos con lo que ya sabía.			
3	Comprender mejor los temas.			
4	Repetir definiciones para aprobar.			
5	Tener otra oportunidad para alcanzar la nota.			
6	Aplicar dichos conocimientos a su vida diaria.			
7	Recordar mejor la información.			
8	Profundizar los temas.			
9	Obtener conocimientos necesarios para las materias del próximo año.			
10	Ejemplificar mejor los conocimientos adquiridos.			
11	Decir de memoria los datos solicitados.			
12	Retener más tiempo los conocimientos adquiridos.			
13	Aprobar el trimestre.			
14	Mejorar los aprendizajes.			
15	Saber cuánto sabe de la materia.			
16	Apropiarse de conocimientos que le sirvan para la universidad.			
17	Obtener una nota, más que conocimientos.			
18	Organizar los nuevos conocimientos con sus anteriores conocimientos.			
19	Sentirse interesado en esos nuevos conocimientos.			
20	Reflexionar sobre lo aprendido.			
21	Memorizar información que rápidamente olvidará.			
22	Repetir información que no comprende			
23	Aprender los conocimientos para comprender los próximos temas.			
24	Relacionar los temas con otras materias.			
25	Tener otra oportunidad de aprender los temas del trimestre.			

Referencias: S=Siempre A=A veces N= Nunca

Programa de Recuperación Pedagógica, ¿Instancia de aprendizaje o de aprobación?

Nota:

Las opciones: 5-13-17 y 22 son indicadores de la variable “resultados de aprobación.”

Las opciones: 1-2-3-4-6-7-8-9-10-11-12-14-15-16-18-19-20-21-22-23-24-25 son indicadores de la variable “aprendizaje significativo”.