

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**INTERACCIÓN FAMILIA-DOCENTES**  
**EN EL RENDIMIENTO DE**  
**ALUMNOS LICEALES**

**Entregado como requisito para la obtención del título de Master en Educación**

Mabel Rivera - 151977

Tutor: Dr. Daniel Germán

2012

## Abstract

Esta investigación tuvo por objeto el conocer los efectos que ejerce la interacción familia-docentes en el rendimiento alcanzado por alumnos de primer año de liceo. Mi propósito ha sido identificar, describir e interpretar las estrategias que utilizan docentes, familias y alumnos en el intento por mejorar el rendimiento, así como las modalidades de apoyo que instrumentan los distintos actores mencionados. Asimismo se indagaron las expectativas que los alumnos tenían a corto plazo y los padres a largo plazo sobre el futuro académico de sus hijos.

La metodología utilizada fue de corte cualitativo. La investigación se inscribió en un paradigma fenomenológico y se elaboraron categorías interpretativas. Para desentrañar los aspectos fundamentales de la temática se realizaron entrevistas individuales y semiestructuradas. Analicé junto con las adscriptas y profesoras Orientadoras Pedagógicas de los dos turnos las calificaciones y comentarios vertidos por los docentes -en registro escrito- acerca de los estudiantes que integran la muestra. Y en el caso de los docentes solicité compartir alguna de sus propuestas de trabajo, su énfasis en el encare de determinados temas o conceptos, así como las estrategias utilizadas y el estilo de evaluación en la corrección de las producciones de sus estudiantes. El aporte de dicha información me permitió acercar a sus estrategias y modalidades de apoyo en su acto de enseñar.

Este estudio fue llevado a cabo en un liceo público de Montevideo que tiene la particularidad de contar con un grupo de apoyo a alumnos de bajo rendimiento curricular y un alto índice de aprobación en el nivel de primero.

Según los datos relevados las expectativas que generan padres y alumnos parecen crearse por las experiencias que atravesó el estudiante durante su escolaridad y las características del contexto. Las estrategias elaboradas y las modalidades de apoyo instrumentadas por los diferentes actores muestran distintos estilos, producto de múltiples variables y de quienes interactúan en ellas. Estrategias heterogéneas ancladas a las necesidades de los estudiantes y el compromiso activo con las familias parecen ser la clave exitosa que el liceo ha logrado armar para desplegar el gradual potencial de aprendizaje de sus alumnos.

## Agradecimiento

A mi tutor, quien además de acercarme al conocimiento académico, supo guiarme hacia el puerto deseado.

A mis compañeros por su motivación y generosidad de sus aportes.

A mis docentes por su contribución valiosa a mi formación permanente.

A los protagonistas de esta investigación por su apertura y relatos que me permitieron ingresar a su cotidianeidad y trayectorias.

A mi familia toda, pero muy especialmente a Camilo, Andrea y Germán que marcaron el rumbo de mi elección vocacional y mi compromiso con la educación y sus protagonistas...

**..."Me porto mal porque me aburro**

**No sé por qué me aburro...**

**No quiero hacer los trabajos porque**

**no los sé hacer**

**Me distrae mucho el movimiento en la**

**clase y hay mucho movimiento afuera**

**No logro enchufarme y cuando lo hago**

**trabajo un poco**

**Siento muchos nervios...**

**Quiero hacer las cosas y no me salen, y**

**entonces me enojo; por eso rompo y**

**jodo a mis compañeros..."**

*En el mes de mayo del año 2008, algunos alumnos -este es el relato de uno de ellos- protagonizaron hechos de violencia, en un liceo público de la capital. Dicha situación ameritó el cierre de la institución por algunos días y convocó la intervención de las autoridades de Educación Secundaria. En esa ocasión, tuve la oportunidad de trabajar en el equipo de apoyo.*

*El registro de las voces de los protagonistas permite comenzar a introducirnos en el tema elegido a la vez que ilustra parte de lo que abordaremos. El mismo, fue verbalizado por un estudiante a la Asistente Social, la que tuvo la gentileza de transcribirlo y entregármelo. Vale destacar que dicho adolescente recurría a 1º de liceo y su cuadro de calificaciones era insuficiente en todas las asignaturas.*

# ÍNDICE

<b>Abstract</b> .....	<b>2</b>
<b>Agradecimiento</b> .....	<b>3</b>
<b>Capítulo 1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>7</b>
1.1. Tema de investigación y problema a investigar .....	7
1.2. Objetivo general.....	9
1.3. Formulación de los objetivos específicos.....	9
1.4. Justificación .....	10
<b>Capítulo 2. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>17</b>
2.1. Revisión de algunas investigaciones y artículos .....	17
2.2. Variables relacionadas con el rendimiento académico .....	25
2.2.1. Factores intervinientes en el desempeño alcanzado .....	25
2.2.2. Aspectos relacionados al bajo rendimiento .....	27
2.2.3. Trastornos específicos del aprendizaje.....	30
2.2.4. Comprender para aprender .....	33
2.3. Estrategias y trabajo cooperativo .....	35
2.3.1. Aprendizaje y enseñanza de procedimientos y estrategias .....	35
2.3.2. Cooperación en el aula.....	36
2.4. Momento evolutivo y de transición en el pasaje de Primaria a Secundaria.....	37
2.4.1. Avatares en la adolescencia.....	37
2.4.2. Los cambios que conlleva el pasaje de Primaria a Secundaria .....	38
2.5. Variables socio-ambientales.....	40
2.5.1. Nuevas realidades, escenarios y demandas .....	40
2.5.2. Cambio social y cambio educativo.....	41
2.5.3. La educación como puente entre la cultura y el desarrollo .....	43
2.6. Aspectos familiares.....	46
2.6.1. La familia, antesala de la vida social.....	46
2.6.2. Relación familia – escuela .....	47
2.7. Docencia. La importancia de su rol.....	49
2.7.1. El deseo de aprender a través del espacio dialéctico. La importancia del rol docente .....	49
2.7.2. El docente en tanto facilitador de aprendizajes. Los nuevos desafíos que se le imponen .....	52
2.7.3. La posmodernidad y la cultura del espectáculo.....	55
2.7.4. La importancia de sostener el deseo de aprender.....	56
2.7.5. Cambios en el contexto del aula. ¿Ameritan revisar los contenidos curriculares?.....	57
2.7.6. La evaluación como ícono de valor social y como medio de comprensión del proceso.....	58
2.7.7. Algunos aspectos a tener en cuenta en la interacción docente-alumno.....	60
2.7.8. El rol docente y los equipos multidisciplinares, miradas y responsabilidades compartidas .....	61
A modo de cierre.....	62

<b>Capítulo 3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>64</b>
3.1. Elección de la institución.....	66
3.2. Decisiones de muestreo.....	68
3.3. Sujetos de la investigación.....	70
3.4. Técnicas .....	71
Capítulo IV.....	74
<b>Capítulo 4. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO .....</b>	<b>74</b>
4.1. Análisis de datos.....	74
4.2. Categorías obtenidas.....	82
4.3. Síntesis integradora de los hallazgos .....	84
4.3.1. Cuadro de estrategias .....	85
4.3.2. Estrategias implementadas .....	86
4.3.2.1. La tarea de educar en la diferencia .....	86
4.3.2.2. Herramientas que posibilitan el incremento del rendimiento liceal .....	88
4.3.2.3. Estrategias contextualizadas y personalizadas a las necesidades de algunos alumnos ...	90
4.3.2.4. Revalorización de los recursos para ayudar a los alumnos .....	94
4.3.2.5. Problemas emocionales, pedagógicos y familiares que inciden en el aprendizaje .....	98
4.3.2.6. Familias comprometidas versus familias desinteresadas .....	99
4.3.3. Cuadro de expectativas.....	104
4.3.4. Expectativas generadas .....	104
4.3.4.1. El futuro incierto de los alumnos con bajo rendimiento académico .....	105
4.3.4.2. Las aspiraciones a largo plazo en los alumnos de muy buen rendimiento .....	107
4.3.5. Cuadro de modalidades de apoyo .....	110
4.3.6. Modalidades de apoyo brindadas .....	111
4.3.6.1. Soportes docentes que habilitan nuevos aprendizajes y actitudes .....	111
4.3.6.2. Ayudas que permiten vencer obstáculos .....	113
4.3.6.3. Responsabilidades compartidas.....	114
<b>Capítulo 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>117</b>
<b>Capítulo 6. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>126</b>

## ANEXOS

- I. Base de datos del Departamento de Estadística del Consejo de Educación Secundaria sobre repetición y abandono de primero a tercer grado en el año 2009.
- II. Protocolo de entrevistas realizadas

# Capítulo I

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Tema de investigación y problema a investigar

El tema de investigación es la interacción familia-docentes en el rendimiento alcanzado por alumnos liceales.

En Uruguay, en el año 2009 el porcentaje de repetición y deserción en primer año de Ciclo Básico rondaba en el orden del 30% <sup>1</sup>. Ello me lleva a contemplar una multiplicidad de variables que entran en juego; pero en esta investigación en particular me interesa aproximarme a la comprensión acerca de si la relación familia-docentes constituye un elemento esencial cuando pensamos en tratar de mejorar dicha situación, así como percibir qué clase de incidencias tiene.

La familia ha ido modificando su estructura y funciones en los últimos años. La familia nuclear tiende a desaparecer y se diversifica, apareciendo la familia extendida y monoparental, entre otras.

Como posteriormente se abordará en el marco teórico, la pobreza material y cultural eran hasta hace unos años factores determinantes en el desempeño curricular, a lo que se ha anexado como variables intervinientes la baja educación materna y la inasistencia a la escuela. Otro elemento relevante es la continuidad o discontinuidad entre el ámbito familiar y liceal. Una brecha muy amplia entre ambos entornos posiblemente genere efectos negativos, ya que contenidos curriculares que poco tendrían que ver con la vida cotidiana del estudiante lo alejarían, quizá, de la posibilidad de acercamiento gradual a experiencias y conocimientos nuevos, que lo enriquezcan y motiven en su proceso de aprendizaje. Por lo antedicho, me interesa conocer:

- los factores relevantes de la relación entre las familias y los docentes,
- las estrategias que se utilizan en el intento por mejorar el rendimiento liceal en primer año de Ciclo Básico de Educación Secundaria.

---

<sup>1</sup> Lo que se constata con los datos aportados por la Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística de ANEP-CODICEN. Se adjunta cuadro en el Anexo.

La experiencia en general me indica que la familia, a partir de las expectativas preexistentes o generadas con respecto a la institución a la que asiste su hijo, crea una serie de demandas sobre ella a la que la misma responde parcial o totalmente, positiva o negativamente. Ello va gradualmente elaborando un estilo de comunicación e interacción, que lleva a interrogarme acerca de ¿qué compromiso e involucramiento asumen las familias y los docentes frente al bajo rendimiento curricular de sus hijos y alumnos respectivamente? Pero a su vez, ¿existe entre docentes y padres, una manera particular de vincularse y funcionar? De ser así, ¿cuáles son las estrategias y recursos que ponen en juego? Y quizá lo más importante: ¿qué apoyos son necesarios en esta situación?, ¿el apoyo que brindan la familia y los docentes son suficientes y oportunos? y por ende, ¿se tienden puentes entre ellos para potenciar el desempeño académico?

Considero que este espacio de investigación me da la oportunidad de abordar estas interrogantes y profundizar mis conocimientos en un tema que me interpela a cada momento desde mi rol de Psicóloga Educativa, que vengo recorriendo desde hace varios años con alumnos de este nivel.

## 1.2. Objetivo general

Describir las características de la relación familia – docentes, sus estrategias y su incidencia en el desempeño curricular de los alumnos de primero de Ciclo Básico de Educación Secundaria.

## 1.3. Formulación de los objetivos específicos

### Objetivos específicos

- Identificar las estrategias que utilizan la familia y los docentes en el intento por mejorar el rendimiento de los alumnos de primero de Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- Conocer las expectativas que tienen las familias respecto del rendimiento de sus hijos en el liceo y a futuro.
- Reconocer las características de las diferentes modalidades de apoyo que brindan los distintos actores (fundamentalmente padres, docentes y alumnos)

## 1.4. Justificación

Luego de haberme desempeñado en los Consejos de Educación Primaria y Secundaria, desde hace más de tres años trabajo en la Unidad de Diagnóstico Integral de CODICEN<sup>2</sup>. El equipo que integro tiene como cometido la evaluación de liceales con bajo rendimiento curricular y problemas de adaptación al entorno académico -varios de ellos portadores de dificultades de aprendizaje-. Realizo diagnósticos integrando los antecedentes personales y académicos del alumno. Para ello, me remito a la opinión de los padres -poniendo especial énfasis en la trayectoria escolar de sus hijos-, las evaluaciones docentes -realizadas en el área de lengua por los profesores de Idioma Español y Literatura, Idiomas Extranjeros, de Matemática y de Educación Visual y Plástica (Dibujo)- y los informes técnicos elaborados por distintos especialistas -psiquiatras, neurólogos, psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, fonoaudiólogos, docentes especializados, etc-. Asimismo, aplico algunas pruebas que evalúan el nivel intelectual del alumno, su atención, memoria, lectura, escritura y razonamiento; así como considero muy especialmente la valoración que el mismo estudiante realiza sobre sus procesos metacognitivos (vale puntualizar que se explicará y ampliará este concepto en el marco teórico). Dicha evaluación tiene como cometido elaborar una serie de sugerencias para el cuerpo docente acerca de cómo colaborar con los estudiantes, a fin de favorecer un mejor rendimiento curricular y con ello, tratar de evitar la repetición y deserción del sistema educativo.

Vale mencionar que en el correr de los últimos años, pero especialmente en el año 2010, han aumentado significativamente los pedidos de tolerancia al evaluar los rendimientos de los estudiantes o las exoneraciones en algunas asignaturas desde los distintos liceos de todo el país. Se reciben alrededor de 4300 expedientes al año de alumnos provenientes de instituciones públicas y privadas, cuando hasta hace poco la cifra era aproximadamente la mitad.

Desde hace casi veinticinco años, desde los distintos escenarios mencionados, he percibido que en un determinado número de casos, las acciones de algunos docentes y familias lograrían revertir la situación. Ello me ha llevado a interrogarme desde siempre: ¿Cómo lo logran? ¿Qué actitudes adoptan? ¿Qué prácticas llevan adelante para obtener logros positivos? Entiendo que la respuesta debo buscarla en la escucha y observación de los alumnos y sus referentes adultos: padres y docentes, actores todos ellos del escenario liceal.

---

<sup>2</sup> CO.DI.CEN Consejo Directivo Central de la A.N.E.P. (Administración Nacional de Educación Pública - ente autónomo con personería jurídica creado por la [Ley N° 15.739](#), de 28 de marzo de 1985 )

El tema a abordar es amplio y multifacético, y a pesar de haber sido estudiado a través del tiempo como lo muestra la literatura y las investigaciones que expongo en el marco teórico, continúa siendo un tema de actualidad, interés y preocupación para las autoridades de la enseñanza, educadores y colegas, dado el significativo índice de repetición y deserción que sigue dándose en este nivel de la enseñanza en nuestro país.

Creo oportuno fundamentar el problema seleccionado, a través del siguiente relato que adjunto a continuación. Entiendo que es importante porque muestra el giro de la percepción que una mamá tuvo sobre el desempeño de su hijo, estudiante del liceo público en el que me desempeñaba como psicóloga de la institución.

Una mañana de lunes de un duro invierno llegó la mamá de Juan a buscar el boletín de su hijo y dados sus comentarios la adscripta sugirió que dialogara conmigo. La señora acusaba a su hijo de ser poco esforzado y comprometido con las responsabilidades curriculares (a su decir: ... *“Es un atorrante, un vago. Lo tiene todo, lo único que tiene que hacer es estudiar y sin embargo no lo veo agarrar un libro. Le va mal porque no estudia”*...). Luego de una larga entrevista, en la que intenté explicarle a la señora que su hijo era portador de una dificultad específica de aprendizaje -con un fuerte componente genético- y que para la institución y sus distintos actores, su familia era tenida especialmente en cuenta y estaban previstos espacios de escucha, reflexión, diálogo, asesoramiento y acompañamiento, fue cediendo en su enojo.

Vienen a mi memoria algunos pasajes de esa entrevista, en los que la mamá fue transitando por distintos estados -en principio de enojo con su hijo, de ira con las instituciones a las que él asistió, ya que *“solo la llamaban para quejarse por el bajo rendimiento y su mala conducta”*, de dudas y sobre todo de reflexión-. A la distancia recuerdo que un poco antes de retirarse la señora comentó: *“Ahora entendí lo que le pasa, y voy a hacer dos cosas, venir a hablar con los profesores y ponerle la ayuda que necesita, aunque tenga que hacer alguna limpiecita más para pagarlo...”*.

Llegada a este punto, vale puntualizar algunas cuestiones que aclararán el mapa de ruta: cuando se utiliza el término “bajo rendimiento” en esta investigación, define a aquellos alumnos que tienen cuatro o más asignaturas con matiz de insuficiente en la primera reunión docente -momento en que se iniciaron las entrevistas y observaciones en el liceo elegido-. Cuando menciono el término “colaboración de la familia y el docente”, tal como se desprende en el problema, aludo a las actuaciones y ayudas que estos referentes significativos para el adolescente realizan con incidencia en su rendimiento.

Me interesa explorar opiniones de los directamente involucrados en el problema como lo son los alumnos; pero asimismo creo que sería una visión parcializada si no buscara complementarla con las prácticas de enseñanza que realizan los docentes, así como las acciones que llevan a cabo los padres para intentar mejorar el problema. Estas prácticas las entiendo como absolutamente necesarias para poder comprender el objeto que quiero estudiar, en que el aprendizaje se encuentra en una relación ontológica con la enseñanza.

Me importa llegar especialmente a las familias y alumnos que a pesar de tener cuadros de franca insuficiencia, la situación les preocupa e implementan determinadas estrategias que les permiten ocuparse del problema para tratar de mejorarlo; así como a modo de contraste indagar qué acciones ponen en práctica los alumnos y padres de estudiantes con alto desempeño.

Entiendo relevante investigar en el nivel de primero de Ciclo Básico, ya que dicho año es medular para conocer y entender cómo el alumno debe adaptarse a grandes cambios en los que se adquieren las competencias básicas que le habilitarán el acceso a la formación académica y personal esperable en el primer ciclo de Educación Secundaria.

Estudios comparativos de ENIA <sup>3</sup> confirman que en Montevideo, cuatro de cada diez liceales matriculados en centros oficiales diurnos reprueban el primer grado, a pesar de que se trata prácticamente de los mismos niños que, tan solo un año antes, lograron la promoción en sexto de primaria a tasas del 98%. Al decir de Santiago Cardozo (2008), las causas de estos cuellos de botella son relativamente conocidas. Cabe señalar la importancia de la abrupta multiplicación de asignaturas y docentes en el ciclo básico de educación media. Este cambio tan significativo experimentado por el alumno requiere de su parte el desarrollo de la capacidad de auto administrar sus procesos de aprendizaje y sus estrategias de estudio, dando coherencia a contenidos que se le ofrecen en forma compartimentada. Como es de apreciar el cambio se traduce en doce docentes, doce cuadernos, doce libros de texto, doce pruebas semestrales, etc. Se ha agregado como problema adicional en los últimos años el estancamiento del aprendizaje en sexto grado de Primaria. Según “El Programa de Evaluación de Aprendizajes en sexto año de Enseñanza Primaria”, *“La evaluación Nacional de Aprendizajes 2009 es consistente en confirmar que hay una relación entre los desempeños en las pruebas y los entornos socioeconómicos y culturales de las escuelas”* (ANEP-2009, 95).

---

<sup>3</sup> ENIA: *“Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia 2010-2030” en “Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990 –2008”.*

Igualmente me parece importante el aporte de ANEP (2009) planteando la opinión de la corriente de escuelas eficaces. Ella dice: *“Si bien las diferencias sociales entre estudiantes que las escuelas reciben resultan un dato inmodificable desde el punto de vista del sistema educativo, existe un conjunto de variables que las organizaciones escolares sí están en condiciones de manipular, (...) como por ejemplo el modo en que se organiza el currículum, el compromiso de los padres y la comunidad, un clima favorable profesional, etc”* (ANEP, 2009,99). Por lo tanto, me parece relevante indagar sobre el apoyo que brindan docentes y padres a los alumnos que se inician en el ciclo básico.

Mi investigación se enfoca en saber cómo fluye la comunicación en los distintos involucrados: ¿concurre algún familiar regularmente a conversar con los adscriptos o los docentes?, o ¿solo asisten si son llamados desde la institución, por ejemplo, para entregarles el boletín? Asimismo indago si en algunos contextos familiares existen, a priori, los “techos académicos” como expectativas de los padres con respecto a los estudios de sus hijos, y cuál es el rol que cree tener la familia de estos estudiantes en el futuro de estos. ¿Se auto-asignan responsabilidades o delegan todas ellas al centro educativo y sus docentes? ¿Piden pautas, aceptan estrategias?

Como es de público conocimiento, en la agenda nacional, no solo educativa sino también política, desde que se conoció el informe Pisa 2009, se ha generado una serie de reacciones, dado los resultados vertidos por el mismo. Al respecto vale puntualizar que estas investigaciones de PISA<sup>4</sup> 2009 nos aportan datos muy relevantes para el tema en estudio. Uruguay ocupa junto con los demás países latinoamericanos la lista de los peores resultados.

*“El análisis sobre la participación de Uruguay en el ciclo 2009 se ha hecho con un enfoque centrado en identificar los factores que explican la desigualdad de resultados”. (...). La diferencia de desempeño por contexto sociocultural es tan grande como la reportada en otros estudios nacionales. De la muestra, el 18% de los jóvenes uruguayos de 15 años no estaba dentro del sistema educativo. En Lectura y en Ciencias, el 42% de nuestros estudiantes se ubicaron por debajo del umbral de competencia y menos de un 2% logró los niveles más altos de la escala. En Matemática el 48% aparece por debajo del nivel. No obstante ello, Uruguay tiene una posición relativamente ventajosa en la región latinoamericana -dentro de los ocho países participantes, se*

---

<sup>4</sup> PISA (Programme for International Student Assessment)

mantiene segundo por debajo de Chile en Lectura y Ciencias, superándolo en Matemática-; pero distante de los promedios de puntaje que obtienen los estudiantes de la OCDE<sup>5</sup>.

Se ha concluido que las familias cuyos miembros han logrado un nivel de estudio elevado manifiestan mayor preocupación por el desempeño de sus hijos y las pautas de aprendizaje son transmitidas a estos en términos de actitudes ante el estudio. En cuanto a los padres con menor nivel académico, se les hace más difícil evaluar la calidad y cantidad de los conocimientos que obtienen sus hijos, no pudiendo discriminar si la dificultad está dada en el sistema educativo o en el estudiante. Muchas veces ocurre, como vimos en el relato citado en párrafos anteriores, que el problema es adjudicado a la actitud del joven hacia el estudio, pasando por alto otras causas bien específicas. Al decir de Rama, *“La visión global de las familias indica que no hay una conformidad generalizada con la calidad de la actual enseñanza y son las familias más educadas las más preocupadas en este tema, mientras que familias donde priman menos educados es que tienden a sacralizar a las Instituciones educativas y la conformidad es más alta”* (Rama, 1992,171).

Por ende entonces, los objetivos planteados me permiten formular varias preguntas, que se abren al campo de la investigación y orientan el marco teórico. Aunque la investigación que realicé estuvo enfocada en un contexto y grupo específico y constituye una muestra pequeña y no representativa de las familias y docentes de alumnos con bajo y alto rendimiento, entiendo que igualmente permitirá comprender su realidad.

Doy por descontado que enriquecerá mi mapa de ruta tanto a nivel conceptual como aplicado y contribuirá sin duda a desarrollar mi capacidad crítica y de afrontamiento de estas dificultades; pero anhelo también que desafíe a otros a seguir pensando e investigando sobre esta apasionante e inagotable temática en la que se dan cita la enseñanza y el aprendizaje y al que los invito a acompañarme...

A modo de cierre de esta Introducción, consigno los objetivos, alcances y contenidos de los diferentes capítulos que integran el presente trabajo de investigación.

---

<sup>5</sup> OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

Se trata de un estudio cualitativo realizado en un liceo público de la capital, que se inscribe en un paradigma fenomenológico. Se realizaron entrevistas individuales y semiestructuradas a un conjunto de docentes, padres y alumnos de primer año de Ciclo Básico de Educación Secundaria para conocer las estrategias, expectativas y modalidades de apoyo implementadas por los distintos actores; lo que permitió analizar las posibles relaciones entre ellas y su incidencia en los rendimientos alcanzados. Asimismo se hizo un análisis documental de las calificaciones y comentarios realizados por los docentes en el boletín acerca de los estudiantes de la muestra y se compartieron propuestas de trabajo y estilos de evaluación.

Esta tesis está organizada en seis capítulos y un anexo, que se integran de la siguiente manera:

El presente capítulo I conforma la Introducción, en la que se consigna el problema a investigar, objetivos y justificación del trabajo.

En el capítulo II se desarrolla el marco teórico. Se definen las grandes dimensiones que organizan este estudio según la bibliografía existente, que son:

Análisis de otras investigaciones y artículos que constituyen valiosos aportes para la aproximación a la temática.

Estudio de las variables relacionadas con el rendimiento académico tales como factores intervinientes en el desempeño alcanzado, aspectos relacionados al bajo rendimiento, trastornos específicos de aprendizaje y la importancia de comprender para aprender.

Breve recorrido por las estrategias, en las que se incluye el aprendizaje y enseñanza de procedimientos y la cooperación en el aula.

Momento evolutivo que transitan los alumnos de la muestra (pubertad) y la transición que implica el pasaje de Primaria a Secundaria.

VARIABLES SOCIO-AMBIENTALES tales como las nuevas realidades: escenarios y demandas, el cambio social y educativo y la educación como puente entre la cultura y el desarrollo.

Aspectos familiares. Se resalta la importancia de la familia en cuanto antesala de la vida social y su relación con la escuela.

Rol docente. Se plantean cuestiones sobre el deseo de aprender, los nuevos desafíos que se le imponen al rol, la postmodernidad y la cultura del espectáculo. Se trata la problemática de la revisión de los contenidos curriculares ante los cambios de contexto ocurridos y el valor de la evaluación. Se integran algunos aspectos en la interacción profesor-alumno y en la responsabilidad de las miradas compartidas entre el rol docente y los equipos multidisciplinares.

En el capítulo III se presenta el marco metodológico. Se explica el estudio empírico planteado, puntualizándose aspectos relacionados a la elección de la institución, decisiones de muestreo, sujetos de la investigación y técnicas utilizadas.

En el capítulo IV se describen los resultados del trabajo de campo, con el análisis de datos y las categorías obtenidas en los tres ejes temáticos investigados, así como se integra a modo de cierre y síntesis integradora de los hallazgos tres cuadros que ilustran las estrategias, expectativas y modalidades de apoyo encontradas en los distintos actores investigados.

En el capítulo V, en virtud de los antecedentes y del marco teórico se sistematizan las principales conclusiones a las que se ha arribado y se elaboran las reflexiones finales.

Finalmente, en el capítulo VI se citan las referencias bibliográficas así como las páginas web consultadas.

En el apartado de Anexos, se adjunta un cuadro que ilustra los índices de repetición y deserción elaborado por el Departamento de Estadística del Consejo de Educación Secundaria del año 2009 y los protocolos de las entrevistas realizadas al equipo de dirección, docentes, padres y alumnos.

## Capítulo II

### 2. MARCO TEÓRICO

#### 2.1. Revisión de algunas investigaciones y artículos

En el marco de la revisión realizada encontré investigaciones relacionadas con mi tema de estudio, que constituyen valiosos aportes para el entendimiento y aproximación de la temática.

#### Evaluaciones de aprendizaje realizadas en Uruguay

La investigación sobre la enseñanza básica de Uruguay realizada por iniciativa de CODICEN con el apoyo de CEPAL<sup>6</sup>, dio lugar a la edición de libros titulada “¿Qué aprenden y quienes aprenden en las escuelas de Uruguay? Los contextos sociales e institucionales de éxitos y fracasos (1991)”. *“El informe determina que el incremento de la eficiencia cuantitativa de la escuela primaria, al obtener el egreso de la cuarta parte del alumnado de más bajo origen sociocultural fue acompañado de una caída en la calidad del promedio de la enseñanza, por no disponer de recursos para implementar una educación de tiempo completo que le permitiera compensar con mayor tiempo de atención los bajos niveles culturales de los hogares” (Rama, 1992,15). “El pasaje de la escuela al liceo es como se ha dicho, una especie de “puente roto”. El niño debe hacer, en término de tres o cuatro meses, un tránsito abrupto a un régimen de estudios totalmente distinto, mientras que su personalidad no ha variado sustancialmente, (...)” (Rama, 1992,32).*

Las encuestas de CEPAL realizadas a los directores de escuelas, *“ubican algunos méritos del CBU<sup>7</sup> como la ampliación de la cobertura del nivel, permitir el acceso a todos los extractos sociales y disminuir la deserción, la repetición y la recuperación como sustituto del examen. Pero simultáneamente entre los principales defectos de CBU se destaca la permisividad del régimen de evaluación y la baja en los niveles de aprendizaje (...), los directores marcan una degradación de los*

---

<sup>6</sup> CEPAL: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

<sup>7</sup> CBU: Ciclo Básico Único (correspondiente a los tres primeros años de Educación Secundaria en Uruguay)

*hábitos de estudio, bajo aprovechamiento de los cursos y un descenso en el rendimiento” (Rama, 1992,52).*

Este informe aportó, para comprender mejor el fenómeno mencionado anteriormente, una categorización de alumnos en Herederos, Mutantes, Perdedores y Previsibles. Alumnos con un “background” cultural familiar favorable a la acción educativa escolar (medido por el nivel educativo materno) y que logran un resultado satisfactorio en las pruebas son definidos como Herederos. Como Perdedores, los alumnos que, a pesar de contar con ese mismo background familiar favorable, no logran en las pruebas demostrar aprendizajes suficientes. Como Previsibles, alumnos que teniendo un background familiar desfavorable tampoco logran aprendizajes satisfactorios. Y como Mutantes (concepto a partir de la genética vegetal y animal, que se ha aplicado en Ciencias Sociales a la definición de “saltos sociales” y culturales de grupos de individuos que no solo crecen mejor sino que aportan renovación al tejido social), quienes a pesar de tener un origen sociocultural desfavorable logran en las pruebas alcanzar niveles de suficiencia. Las categorías de Herederos y Previsibles definen la tendencia del sistema a la reproducción sociocultural de la sociedad (los alumnos de origen sociocultural alto aprenden y los de origen sociocultural bajo no aprenden), en tanto las categorías de Mutantes y Perdedores representan una desviación de la norma. Los Mutantes representan la capacidad de transformación sociocultural del sistema educativo a través de la producción de conocimiento en los estratos sociales más bajos. *“Los Perdedores representan la ineficiencia del sistema educativo que no logra producir portadores de una socialización cultural familiar favorable a la acción educativa escolar” (Rama, 1992,137).*

*“El alumnado, es de menor nivel cultural familiar que el del pasado, paralelamente más de la mitad de ellos tienen padres de nivel educativo inferior al que están transitando, por lo que podrá sospecharse que carecen de referentes en la biografía y en la práctica cultural de sus familias para evaluar las insuficiencias de la educación que reciben. Esto los lleva, a desarrollar actitudes de aceptación o de prescindencia, oscilando ante la reverencia a los profesores y las Instituciones, y la inadaptación al sistema concebido para élites culturales ligadas al conocimiento” (...) “Este supuesto desinterés ante los conocimientos que se le ofrecen así como la creencia en que cumpliendo cierto ritual de asistencia, tomando algunos apuntes y respondiendo muy vagamente ante requerimientos de aprendizaje se logra adquirirlos o , al menos, alcanzar la certificación necesaria, son las manifestaciones más visibles que se viene detectando en esta masa de educandos” (Rama, 1992,165).*

Asimismo, como expuse en la justificación, el Programa de Evaluación de Aprendizajes en sexto año de Enseñanza Primaria muestra la evolución de los desempeños de alumnos entre 2005 y 2009.

Por su parte, PISA propone la evaluación de estudiantes de 15 años de edad que están concluyendo la etapa de educación obligatoria; se les aplica una prueba en Matemática, Lectura, y Ciencias y se realiza un relevamiento de información en otras áreas como ser: *“intereses, motivaciones, hábitos y trayectorias de los estudiantes; información sobre ocupación, educación, confort y capital cultural de las familias, estructura y gestión de las escuelas, características de las oportunidades de aprendizaje vividas por estudiantes, estructura y currículum de los sistemas educativos”* (Fernández Tabaré et al., 2007,15).

Uruguay comenzó su participación en OECD-PISA en el año 2003, por lo que observamos que es muy breve el período de evaluaciones, pero en él se muestra una disminución muy significativa en los promedios de Lectura de los estudiantes evaluados. Estos factores pueden deberse, según PISA: *“al incremento en la tasa de escolarización que significó retener en los centros educativos a un segmento de la población estudiantil que antes abandonaba la educación previo a cumplir los 15 años de edad”* (Fernández Tabaré et al., 2007,63).

Analizando las evaluaciones de los años 2003 y 2006, las pruebas muestran cierta debilidad del sistema en lograr aprendizajes significativos en gran parte de la población estudiantil evaluada. Si se atiende a los resultados, se podría *“construir un mapa de la desigualdad educativa, observando que los resultados de los estudiantes de Uruguay no se distribuyen uniformemente en el territorio, las clases sociales o centros educativos”* (...) Considerando estos dos tipos de poblaciones *“parecerían conformar mundos que no se superponen ni se tocan: sus competencias son radicalmente distintas y es de hipotetizar que también lo serán sus trayectorias futuras”*. El análisis muestra que *“no existe una diferencia neta de desempeño entre el sector público y privado, ni tampoco una diferencia tan clara entre la educación técnica y la secundaria, una vez que se controla el entorno sociocultural”* (Fernández Tabaré et al., 2007,145). Estas diferencias de resultados se originan no por el funcionamiento indistinto de las instituciones sino por los alumnos que las componen. En el año 2009 Uruguay participó por tercera vez en PISA, tal como se especificó en la justificación.

Otra investigación relevante es la realizada por el Equipo de Adriana Aristimuño (2010), en cuatro liceos públicos. Los autores destacan que el PIU es un Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico de la educación media y es la política de inclusión más importante del sistema educativo público al momento. Una de las primeras conclusiones a las que arriban es la importancia de la formación en recursos humanos que enfrenta el país. Las tutorías fueron pensadas como un espacio que atiende a un problema real y concreto, con una estrategia definida. Los estudiantes con mayor riesgo de abandono han encontrado en dicho espacio nuevas formas de aproximarse al conocimiento y a las exigencias que plantea su pasaje por la enseñanza media. De la investigación

emerge la constatación de la ausencia de objetivos y metas específicas que les impide a los liceos tener un sistema claro y objetivo de evaluación, ya sea en su implementación como su cuantificación, aspecto que consideran relevante para que este proyecto cumpla con su cometido de prevención.

## Investigaciones realizadas en el exterior

En la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, de Valparaíso, Chile la temática abordada fue: "Relación Familia Escuela: Un estudio comparativo en la ruralidad". Los investigadores pautan la importancia atribuida a la escuela por parte de las familias y de los niños estudiados, en dos instituciones de nivel primario. Aparece una falta de acuerdo entre las opiniones vertidas por docentes y padres. Mientras las familias de ambas escuelas aseguran participar en las actividades escolares, la mayoría de los docentes las consideran poco participativas e interesadas en los procesos de aprendizaje de sus hijos. Es importante señalar, además, que *"la percepción diferencial entre padres, maestros y maestras con respecto al tema de los compromisos familiares con el proceso educativo de sus hijos e hijas, es un tema que requiere ser profundizado y estudiado, dado que la valoración de la educación en las distintas clases y contextos sociales ha aumentado tanto por la influencia de la política social educativa como por los propios procesos de socialización existentes en la sociedad"* (Villaroel, G.; Sánchez, X, 2002,123-145). Concluyen sus responsables, que la calidad del aprendizaje de los alumnos mejora significativamente cuando los padres participan de él. Es necesario que exista una *"alianza entre el grupo familiar y la escuela"*.

Otra investigación fue realizada por el Instituto Politécnico de la ciudad de México. Versó sobre *"La relación entre los estilos de aprendizaje y la escolaridad de los padres"*. A partir del año 2000 se ha venido impulsando la propuesta de un Nuevo Modelo Educativo el IPN (Instituto Politécnico Nacional: institución pública mexicana de investigación y educación en niveles medio superior, superior y postgrado). La metodología y objetivos utilizados en esta investigación consistieron en describir cuál es la relación entre la escolaridad de los padres y los estilos de aprendizaje que practican sus hijos en el proceso de realizar actividades escolares. Un tercio de los alumnos que ingresan actualmente al CECYT No1 del IPN, pertenece a una familia desintegrada, lo cual repercute seriamente en las condiciones emocionales y psicológicas en las cuales enfrentan las actividades de aprendizaje. La escolaridad de los padres se aprecia insuficiente para influir en forma deseable en el mejoramiento y diversificación de los estilos de aprendizaje de los hijos que estudian en el N.M.S., lo cual conduce a en que sea principalmente tarea de la institución educativa.

Por su parte en la siguiente investigación realizada por la Universidad de Sevilla, la temática estudiada es “Las responsabilidades educativas que se atribuyen familia y escuela en el ámbito educativo”. Se concluye que padres y profesores se atribuyen su parte de responsabilidad en todas las propuestas realizadas. Y los profesores, aquellas que abordan la enseñanza de conocimientos, estrategias educativas y valores. Las familias están convencidas de que desempeñan un rol fundamental en el desarrollo del auto concepto, las habilidades sociales, el desarrollo moral, la psicomotricidad, la creatividad y determinadas habilidades cognitivas como la resolución de problemas. Pero que los educadores también juegan un papel importante en estas adquisiciones.

Por otro lado, muchos expertos defienden que la educación en valores y actitudes es, fundamental y naturalmente, función de los progenitores, destacando que si bien la escuela puede participar de forma complementaria, nunca podrá desarrollar esta tarea por sí sola.

Pino Juste y Domínguez Pérez (2001) estiman que los padres ceden cada vez mayores parcelas de responsabilidad a la escuela; aun así la familia se reservó las cuestiones relativas a la afectividad, comportamiento, normas básicas de convivencia y transmisión de valores. El estudio realizado por Palacios y Oliva (1993) en el que también se hace alusión al reparto de responsabilidades, concluye que las madres tienen una visión más especializada de sus funciones, por ejemplo, otorgan la exclusiva de la responsabilidad a los maestros respecto al logro de los objetivos escolares y de los artísticos, mientras se reconocen más comprometidas en las responsabilidades relacionadas con la obediencia, el desarrollo personal y la autonomía. Por su parte, *“con excepción de los objetivos escolares, en los que se atribuyen mayor protagonismo en exclusiva, los educadores ponen el acento en todos los casos en la responsabilidad compartida”* (Ordoñez, Rosario, 2005,1-11).

Otra investigación de interés es la realizada en la Tesis doctoral de Coral González Barbera, titulada *“Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria”* en la Universidad Complutense de Madrid, año 2003. Como conclusión general, se dice allí: *“... la mayoría de las variables que discriminan entre los alumnos de rendimiento bajo y el resto, a excepción de las relacionadas con las familias, están en manos de la educación. Todas ellas son susceptibles de modificación. Es evidente que la práctica educativa necesita este tipo de trabajos con conclusiones que sirvan de base para llevar a cabo planes de intervención, y así intentar evitar el alto porcentaje de alumnos del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria que se incluye en el grupo de bajo rendimiento académico...”* (González Coral, 2003, 256).

## Tesis relevadas en la Universidad ORT

Aparecen varias tesis que nutren mi escenario e impulsan a indagar sobre la temática. Entre ellas se destacan:

“En busca del eslabón perdido: La integración de alumnos que manifiestan dificultades en el primer nivel de educación primaria” (Villalba, M., 2004). La autora parte del reconocimiento de que todos los individuos tienen capacidades y sensibilidades distintas en su forma de aprender. Hay concepciones que contemplando lo intersubjetivo y socioafectivo asumen un carácter dinámico que podría posibilitar nuevas miradas sobre las prácticas docentes, contribuyendo a la transformación de esta realidad escolar.

“Una mirada alternativa al denominado institucionalmente “fracaso escolar”; el contexto familiar y los niveles de logro exigidos en el aprendizaje de la escritura en el primer año de la escolaridad primaria” (Ravazzani, M., 2004). Destaca la importancia de la familia en el proceso educativo escolar, jerarquizando el papel de la educación de la madre sobre el aprendizaje del niño, específicamente en la adquisición de la lectura y la escritura en los primeros años escolares. La escritura sería el elemento más definitorio para la promoción.

“Estrategias innovadoras en la comunicación escuela familia” (Telesca, M., 2005). También se señala la importancia de la familia en la educación de los niños, destacando la influencia de la educación de la madre en el proceso educativo de sus hijos. Resalta la importancia de fortalecer los vínculos entre la escuela y la familia.

“Un estudio acerca de la transición de enseñanza primaria a secundaria” (Montes, M., 2008). Indaga cómo los alumnos realizan la transición de la enseñanza primaria a la secundaria y qué incidencia ejerce dicho pasaje en su proceso de aprendizaje. A partir de la investigación de dos instituciones públicas a nivel primario y secundario, la autora concluye que la transición carece de coordinación entre ambos subsistemas en lo que hace referencia a la organización y objetivos perseguidos por ambos ciclos.

“Cultura escolar y cultura familiar: Encuentros y desencuentros” (Bianchi, G., 2008). Remarca la importancia de la familia en el desempeño escolar de sus hijos y la necesidad del fortalecimiento del

vínculo escuela- familia en contextos desfavorables. Asimismo, apunta a comprender las causas del quiebre entre estas instituciones.

“Intersubjetividades que trascienden el aula y el hogar” (Gracci, L.,. 2010). Indaga sobre la interrelación sociopedagógica en la línea de alfabetización en hogares del Programa Maestros Comunitarios de educación primaria. Trabaja sobre *la construcción de espacios de aprendizaje relevantes con y para las familias*.

### Artículos nacionales e internacionales que aportan al tema

El Censo de aprendizaje de 1999 realizado a los terceros años del Ciclo Básico de Educación Media encuentra una estrecha asociación entre los niveles de aprendizaje y la distribución desigual de experiencias que inciden sobre las posibilidades de asimilar valores, normas y motivaciones básicas, como la capacidad de iniciativa, autonomía o independencia, y el manejo de códigos que orientan el comportamiento. Experiencias de vida escolar como lo son el grado de distancia social entre el profesor y el alumno marcarán el tipo de trato personal, el ejercicio de la autoridad y la legitimación del cuerpo técnico profesional, el estilo de disciplina o el grado de apoyo y atención que el estudiante recibe. Las variables intervinientes, algunas con un elevado peso en el rendimiento escolar serían atribuibles a factores actitudinales o psicosociales (ANEP, 2003).

Por otro lado, un artículo correspondiente al Programa Infamilia del Ministerio de Desarrollo Social, el cual realizó el monitoreo correspondiente al año 2008 y 2009 del Programa de Aulas Comunitarias (PAC), señala que el 80% de quienes asistieron al PAC en forma regular a lo largo de todo 2008 consiguió pasar de primero a segundo año del Ciclo Básico. El Programa Aulas Comunitarias (PAC) es un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que se desvincularon de la educación formal; cursan el Primer Año del Ciclo Básico y presentan alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y la convivencia en el aula, bajo rendimiento). Al ser consultados, los adolescentes creen que sus padres tienen mayores expectativas que ellos mismos respecto a su avance en el sistema educativo. Un dato relevante que surgió es la proporción de 70% de varones que a lo sumo piensa completar el ciclo básico, cifra que baja a 61% entre las mujeres (INFAMILIA-MIDES<sup>8</sup>, Uruguay 2009).

---

<sup>8</sup> MIDES ( Ministerio de Desarrollo Social de la República Oriental del Uruguay)

SERCE<sup>9</sup>, por su parte, resume los factores claves para ayudar a mejorar los aprendizajes de los niños en la educación primaria. El clima escolar ocupó el lugar más preponderante para explicar el rendimiento académico. Entre los factores que influyen directamente en los resultados del aprendizaje se mencionan en orden de importancia:

- a) La *repetición de grado*. Los niños que repiten algún grado tienen un menor rendimiento que aquellos que no han repetido.
- b) *El nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes. A mayor nivel mejor desempeño.*
- c) *El sexo de los estudiantes. Las niñas suelen alcanzar mejor desempeño en lenguaje; los varones, en matemática y ciencias.*
- d) *El trabajo remunerado. Este les saca tiempo y energía para el aprendizaje.*
- e) *La educación preescolar. Influye positivamente en los aprendizajes (UNESCO<sup>10</sup>-OREALC, 2010).*

Los factores asociados al logro cognitivo importan para que los tomadores de decisiones puedan mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Alguno de ellos son:

- 1) Atención focalizada en los estudiantes de menor rendimiento. Medidas sencillas como recibir apoyo de los estudiantes más aventajados, diseño de tareas individualizadas por parte del docente, evaluación constante y retroalimentación como fuente de aprendizaje.
- 2) Sustituir la repetición de grado por programas de aula que apoyen a los estudiantes con menor rendimiento académico.
- 3) Desarrollo de habilidades de liderazgo directivo para un clima escolar favorable al aprendizaje.
- 4) Infraestructura y servicios adecuados en la escuela.
- 5) Disponibilidad de materiales educativos, por ejemplo computadoras.
- 6) Expansión de la educación preescolar en contextos vulnerables para que se ocupe del desarrollo cognitivo y del lenguaje de los niños, al mismo tiempo que cuida la salud y el desarrollo socioemocional.
- 7) Prácticas explícitas de enseñanza para lograr la paridad de aprendizaje entre niños y niñas.
- 8) Medidas para paliar el efecto de la vulnerabilidad social en el aprendizaje: *a. Dotación de bibliotecas de aula. b. Formación docente con especialización en contextos de vulnerabilidad social. c. Transferencias monetarias condicionadas y alimentación escolar (UNESCO-OREALC, 2010).*

---

<sup>9</sup> SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO. Santiago)

<sup>10</sup> UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)

## 2.2. Variables relacionadas con el rendimiento académico

### 2.2.1. Factores intervinientes en el desempeño alcanzado

El aprendizaje infantil empieza mucho antes de  
que el niño llegue a la escuela (...)  
Todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra  
en la escuela tiene siempre una historia previa.  
Vigotsky

Las expectativas que tenga un alumno por sobre las consecuencias de su esfuerzo, tanto en términos de beneficios externos -por ejemplo las calificaciones-, así como en materia de adquisición de conocimientos determinarían su interés por un episodio de aprendizaje específico. Es por ello -agrega Bruner (2001, 157)- que será importante *“ofrecerle la oportunidad de ejercitar todas sus capacidades para que pueda disfrutar del placer de dominar de manera plena y efectiva dicha asignatura”*; así como *“cuanto más prolongado e intenso sea un episodio de aprendizaje, tanto mayor será el beneficio que proporcionará en términos de dominios y comprensión de una materia, y también el estímulo para que el alumno busque con entusiasmo nuevos episodios”*.

Pozo (1995) destaca que el aprendizaje humano depende del buen funcionamiento de algunos procesos que optimizan y minimizan su eficacia. Ellos son:

- a) la **motivación**. Tiene dos aspectos que considero importantes: *“no depende solo de los móviles que tengamos, sino del éxito que esperemos si intentamos alcanzarlos”* (Pozo, 1995,178). *“Pero la expectativa no depende solo de nuestra historia de éxitos y fracasos en la tarea sino sobre todo de cómo los interpretemos, de a qué atribuyamos nuestra dificultad para discriminar los sutiles aromas del vino”* (Op.cit, 178). Es por ello que será importante -nos alerta el autor- conocer *“qué condiciones favorecen el proceso de motivación de aprendices y maestros”*.
- b) la **atención**. Dada la capacidad limitada de la memoria de trabajo, habrá que seleccionar y destacar la información a brindar al estudiante.
- c) la recuperación y transferencia de las representaciones presentes en la **memoria**, como consecuencia de los aprendizajes anteriores. Y
- d) la conciencia y el control de los propios mecanismos de aprendizaje constituyen un proceso transversal a los anteriores. Lo ideal es que el propio estudiante de forma progresiva acabe ejerciendo el control de sus propios procesos. A este proceso se le denomina **metacognitivo**.

Pero muchas veces la escuela y sus docentes exigen lo que algunos alumnos no son capaces de dar y demostrar, lo que está unido a un largo proceso de gestación en el que participan factores

múltiples, combinados y acumulativos -nos alerta Escudero, 2005-. El fracaso escolar acoge situaciones difíciles de aprehender, relacionar y combatir dado que a modo de un paraguas ampara realidades fácticas, cotidianas o personales, unidas a las estructurales y sistémicas -agrega el autor-

Las experiencias por las que haya atravesado el estudiante durante su escolaridad incidirán no solo en su proceso de aprendizaje, sino en el concepto de autovalía que vaya desarrollando sobre su persona, sus intereses y sus expectativas de logro, los que en algunos casos puede llegar a limitar el esfuerzo y la dedicación requerida para adquirir las rutinas o hábitos de estudio.

Gimeno (1999) señala que el locus de control, así como la atribución del éxito y fracaso, son importantes para comprender los recursos personales y familiares ante situaciones de conflicto y también las posibilidades de cambio. La intervención va a seguir un curso diferente según se trate de un locus de control externo o interno, y según se atribuya la causa de los éxitos y fracasos familiares a la fatalidad del destino, a la providencia, a las propias capacidades, a la conducta de uno o al esfuerzo de todos. Asimismo el nivel de aspiración de los padres se convierte muy a menudo en el nivel en que se sitúa la familia y el nivel medio de su descendencia, por lo que será importante el análisis tanto para el sistema familiar como para cada subsistema.

Bruner (1990) plantea que dado que el aprendizaje es un proceso dinámico y complejo, es importante la evaluación del docente para conocer las funciones que el niño tiene desarrolladas y de esta manera intervenir, andamiar, buscar estrategias didácticas que puedan ayudarlo a superarse y avanzar.

Por su parte, Dabas (1998) entiende que el mismo se da en una secuencia espiralada, en que cada momento integra el anterior, transformándolo y conservando de él los aspectos necesarios para su estructuración. Pero a su vez destaca que esos momentos tienen un tiempo diferente en cada sujeto, acorde a su ritmo de desarrollo y a las variables socio-culturales.

Tomando las palabras de Cullen: *...” la función social del docente es ni más ni menos que enseñar para que otros aprendan lo que -sin esta enseñanza- no podrían aprender...”*.

## 2.2.2. Aspectos relacionados al bajo rendimiento

La inteligencia se logra más que se posee y cobra vida en los actos cotidianos y escolares. Se funciona más inteligentemente con sistemas de apoyo físicos, sociales y simbólicos.  
Litwin

Las causas del bajo rendimiento -que algunos autores también denominan fracaso escolar (González, 2003)- han despertado siempre en mí una suerte de fascinación y enigma; quizá, porque se conjugan en él una serie de variables que al actuar unas sobre otras, interfieren no solo en el desempeño curricular del alumno, sino también en la valoración social que se hace del mismo - al funcionar éste muchas veces, a modo de “termómetro”-.

Teniendo especialmente en cuenta que la educación durante toda la vida, se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI (Jacques Delors, UNESCO, 1996) y que la experiencia nos indicaría, lamentablemente aún hoy, que en general aquel que no sigue el ritmo de los cursos y por ende de sus pares muchas veces es abandonado a su suerte, en gran parte por los docentes y también por su familia -dado que el sistema no estaría respetando tiempos individuales, sino institucionales- entiendo relevante en este capítulo adentrarme en alguna de las múltiples puntas que tiene esta temática.

En nuestro país, la educación ha tenido gran importancia dado que permitió entre otras tantas cosas, la movilidad social. En los últimos años por la incidencia de las variables negativas ya mencionadas se da una pérdida muy relevante de capital social y un empobrecimiento del ambiente educativo que afecta las posibilidades de obtener resultados. Por lo antedicho, el docente ve integrar en sus aulas diferentes marcos referenciales culturales, que muchas veces contribuyen a generar, como plantea Lidia Fernández (1994) marginación - impotencia, fracaso y exclusión.

Desde los años 80, se ha dado un proceso de crecimiento de la matrícula en el sistema educativo medio uruguayo -especialmente en el interior-, el que se masificó, y por ende diversificó sus destinatarios. Integran la matrícula jóvenes de sectores socio-culturales que nunca antes habían superado el nivel primario. De acuerdo a la investigación de CEPAL, *“hay varias razones para explicar este fenómeno. Una de ellas, la eficiencia de la enseñanza primaria en término de egresos; otra la exigencia por parte de los empleadores, de contar con el Ciclo Básico para ingresar al*

*mercado laboral. Una tercera razón, tendría relación con las expectativas a nivel de las familias, que llevaron a un cambio de estrategias, invirtiendo en una formación más prolongada” (Formoso, 1999, 27).*

Según Imbernon (1999), el ser humano necesita hoy estar preparado para poder acceder a diferentes trabajos a lo largo de su vida, por lo que debe estar más formado, ser más autónomo, ser capaz de tomar decisiones y de afrontar nuevos problemas. La toma de decisiones -agrega el autor- y la creatividad son elementos indispensables, así como la capacidad de diálogo, la socialización y la capacidad para el trabajo en equipo.

Entonces deberé comenzar a interrogarme: *¿Qué es una buena enseñanza en el sentido epistemológico? ¿Lo que se enseña es racionalmente justificable y en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda?* (Fenstermacher, en Davini, 1996).

Percia (en Davini 1996, 56) puntualiza que *“el desafío que tenemos por delante es pensar en una situación pedagógica que no aplane las diferencias, niegue la singularidad ni reduzca la diversidad.* A lo que Davini (1996, 56) agrega: *“...lo diverso no es solo punto de partida del proceso pedagógico sino, también, el punto de llegada”* y *“Aun desde el plano individual, la misma enseñanza produce muy diversos aprendizajes, tantos como individuos hay”*.

Souto (en Camilloni, 1997) se interroga acerca de qué factores se entrecruzan en el entramado de acontecimientos que se producen en una situación de aula. En el enfoque multirreferencial al que remite la autora se contextualizan los hechos de una realidad histórico-social, en la que se entrecruzan aspectos de orden social, institucional, grupal, interpersonal, individual, técnico, en niveles explícitos e implícitos; en registros imaginarios, simbólicos y reales. Lo cual, agrega, facilita un abordaje comprensivo y complejo de la enseñanza, desde una mirada holística que evita la descontextualización.

*“La educación debe dar cuenta de la complejidad social y cultural, ofreciendo perspectivas y herramientas que contribuyan a la formación de ciudadanos críticos”*(Litwin, 2005). En 1997, la misma autora nos recordaba que la didáctica es la teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben; donde los docentes estructuran su campo de una manera particular y realizan un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y limitaciones. Asimismo, Díaz Barriga (1994) agrega que la didáctica tiene como

finalidad el promover un método que estimule a los alumnos a aprender, haciendo fácil y rápido ese trabajo.

Según Bruner (1997), la educación es una búsqueda compleja por adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros y por adaptar a sus miembros y sus modos de conocer a las necesidades de la cultura. Vigotsky (1978) dice que todas las funciones psicológicas superiores se generan en la cultura; nuestro aprendizaje responde no solo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural.

Lo visto hasta ahora lleva a preguntarme qué lugar tuvo y tiene la sensibilización, reflexión y confrontación de ideas en la formación de nuestros docentes para que puedan realmente integrar, en su plantilla de alumnos, un aluvión de heterogeneidades que conllevaron -según lo demuestran las últimas investigaciones realizadas en el país- a un descenso gradual en la calidad educativa y a su vez a un cierto malestar docente.

La necesidad del docente de tomar varias horas en distintas instituciones para cubrir un magro sueldo, su cansancio que en muchas ocasiones le obliga a tomar licencias médicas por causas físicas o emocionales, la poca conexión entre los actores de los distintos subsistemas (Primaria, Secundaria, Universidad), los pocos espacios de interacción y enriquecimiento entre pares (más allá de las instancias de Coordinación instrumentadas en Secundaria, pero que en varias instituciones no son tales, dado que los equipos gestores suelen utilizarlas para dar pautas o solicitar nuevas tareas a desempeñar en salas docentes por asignaturas), la nula o escasa presencia de equipos multidisciplinarios en los centros educativos, etc., los ubica en un lugar de víctima de las deficiencias de la educación actual -al decir de Sarason (2005)-.

Eisner (1998) señala que para resolver problemas complejos hacen falta diferentes habilidades, que permitan aumentar el nivel de participación de estudiantes antes marginados. Para los niños -agrega el autor- es importante no solo acceder a una escuela sino encontrar en ella programas que les permitan expresar sus aptitudes o formas de inteligencia.

Celman cita a Bernstein quien dice: *"El ritmo de los aprendizajes que se exigen a los escolares es hoy tan intenso que no basta el tiempo de la escuela para tener éxito en su empeño. Por eso hace falta una segunda escuela (la casa) para conseguirlo"*. A lo que Santos Guerra, anexa a modo de interrogante: *"¿Qué sucede con los que no tienen ese segundo lugar facilitador de la tarea?"* (en Camilloni et al. 1997, 63).

Rosenthal et al. (en Camilloni, 1998) concluyen que en recientes investigaciones las expectativas de los docentes acerca de los posibles rendimientos de sus estudiantes pueden convertirse en una profecía que se cumple irremediamente, lo que implica la búsqueda confirmatoria de sus suposiciones. Algunas conductas de los alumnos relacionadas con el orden, la pulcritud, la presentación, la buena letra, la ortografía y la participación en clase son tomadas por sus docentes como expresión de los buenos aprendizajes, incidiendo en las evaluaciones y por ende en las calificaciones.

Llegada aquí, deseo puntualizar que existe un determinado número de alumnos que presentan perturbaciones en el aprendizaje, que atentan contra la normalidad de dicho proceso, cualquiera sea el nivel cognitivo que posea (Paín, 1983).

... Lo visto hasta el momento, me advierte que debo comenzar a detenerme en algunas áreas para acercarme al problema....

### 2.2.3. Trastornos específicos del aprendizaje

Para poder estudiar el desarrollo de los niños, hay que empezar comprendiendo la unidad dialéctica de dos líneas esencialmente distintas la biológica y la cultural; así pues, para estudiar de modo adecuado este proceso, el experimentador debe considerar ambos componentes y las leyes que gobiernan su interrelación en cada estadio del desarrollo infantil.  
Vigotsky

A tenor de lo expuesto al final del capítulo anterior, creo necesario puntualizar que la adquisición de las funciones instrumentales básicas (lectura, escritura y cálculo) son herramientas fundamentales para el progreso de la vida personal y cultural del individuo. De la adecuada o inadecuada asimilación de ellas dependerá en alguna medida el éxito o fracaso en el rendimiento curricular.

El proceso de aprendizaje de un niño puede verse dificultado por diversas variables que comportan causas y efectos múltiples, que inciden en lo académico, pero también en la propia imagen y valoración de sí mismos, en sus expectativas y atribuciones, en sus vínculos y relaciones sociales (Escudero, 2005).

Todos los estudiantes necesitan a lo largo de su escolaridad, diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material con el fin de asegurar el logro de los fines generales de la educación. Pero decir que un alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir -nos advierten Lou y López (1999)- que precisan disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios que les faciliten el aprendizaje de los contenidos curriculares, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad. De esta manera -agregan las autoras- una necesidad educativa se *describe* como aquello que es fundamental para la consecución de los objetivos de la educación.

Respecto a las dificultades de aprendizaje, es dable puntualizar que son: “*Un trastorno que se caracteriza por un rendimiento académico (en lectura, cálculo o expresión escrita) sustancialmente por debajo de lo esperado, dada la edad cronológica del sujeto, su medición de inteligencia y una enseñanza apropiada a su edad*” (DSM IV, 1995, 39).

El Comité Nacional conjunto para las Dificultades de Aprendizaje entiende que tales desórdenes son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a una disfunción del sistema nervioso, los que pueden darse en cualquier momento de la vida. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden tener lugar concomitantemente con otras condiciones que generan déficit de aprendizaje (por ejemplo déficits sensoriales, retraso mental, problemas emocionales graves) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, insuficiente o inapropiada instrucción), estas no son el resultado de tales condiciones o influencias (NJCLD, en González Pienda, 1998).

Las dificultades de aprendizaje se dan especialmente en cuatro áreas y entran en la categoría de trastornos específicos. Las mismas se expresan en: a) retraso lector: para considerarlo el alumno debe tener más de un año escolar de retraso en su nivel lector. Un alumno de tercer año con retraso lector tendría un nivel similar a uno de primer año, b) *dislexia*: desorden específico en la recepción, en la comprensión y expresión de la comunicación escrita, que se manifiesta en dificultades reiteradas y persistentes para aprender a leer o manejarse satisfactoriamente en los procesos de decodificación, de comprensión lectora y expresión escrita, c) *disgrafía*: es considerada como un trastorno de la escritura que puede afectar la forma (disgrafía caligráfica o motriz) o el contenido de la misma (disgrafía, dislexia o disortografía) y d) *discalculia*: se trata de dificultades significativas en el desarrollo de las habilidades relacionadas con las matemáticas (habilidades de memoria, atención, orientación, de alineación y formación de números, de direccionalidad, habilidades superiores de razonamiento matemático-cuantitativo de orden superior y habilidades matemáticas conceptuales) (Bravo Valdivieso, en Delmás y Rivera, 2007).

La experiencia en general me indica que las dificultades de aprendizaje de diversa índole obstaculizan o desvían la motivación y el placer por aprender, dado que son persistentes a lo largo de la escolaridad y por tanto enfrentan a quienes son portadores de dichos cuadros, a frustraciones continuas que atentarían contra su desempeño. Estudios vinculados al tema mencionan la frustración del niño en la etapa del diagnóstico (generalmente tercero de escuela), que sin entender demasiado su dificultad, seguramente ya se siente diferente a sus compañeros por no haber podido aún aprender a leer, escribir o calcular como la mayoría de ellos. Cuando se detectan dificultades en el rendimiento de un niño, la familia puede interactuar de diversas formas: adaptativa, protectora, funcional, incómoda, amenazante. Esto condicionará las experiencias de aprendizaje del alumno a través de las funciones que cumple la familia, así como de sus percepciones acerca de la naturaleza del problema (Falik en García Sánchez, 2001).

La interacción entre el niño con bajo rendimiento escolar y su familia suele estar marcada por la ambivalencia y ser de una gran intensidad emocional. La lentitud del niño para aprender, los déficits de atención, las dificultades para lograr el autocontrol, los problemas en la comunicación y la falta de éxito en lo académico provocan en los padres sentimientos agresivos, culpa, ansiedad y frustración que contaminan la relación (Milicic, 1986). De acuerdo con el relato de algunas familias, el diagnóstico muchas veces es vivido como un ultimátum que automáticamente restringe las expectativas de aprendizaje y las posibilidades de éxito en un futuro de ese estudiante.

En una intervención realizada en nuestro país con padres de niños disléxicos de entre 10 y 14 años, los resultados indican que los padres no cuentan con información clara del trastorno, relacionándolo con bajo nivel intelectual. Manifestaron estar confundidos y discretamente apoyados por la escuela. Consideraron muy importantes los diagnósticos y tratamientos; pero presentaban una actitud predominantemente pasiva y desesperanzada ante la evolución de sus hijos, a los que describían poco motivados ante las propuestas educativas y su reeducación (Cristóbal, 2007).

Las dificultades escolares del niño llevan a que los padres deban asignar mayores recursos económicos, afectivos y de tiempo a ese hijo y ello aumenta las expectativas de éxito, que al no ser satisfechas generan frustración (Delmás y Rivera, 2007).

Son diversos los riesgos que afectan al niño con trastornos de aprendizaje -advierde Scagliotti (2000)- como lo son el no sentirse comprendido, el ser descalificado y desvalorizado por no tener un buen rendimiento académico, así como el no ser ayudado oportuna y adecuadamente, lo que atenta contra la formación de una adecuada autoestima.

Asimismo, cabe realizar una distinción entre los problemas de aprendizaje y las dificultades que se suscitan exclusivamente en el marco de la institución escolar. Los problemas escolares se manifiestan muchas veces en la mala integración al grupo, en dificultades conductuales, en la inhibición mental o expresiva, en el aburrimiento, el desgano, la desmotivación, la dispersión, la mala relación con el docente, la inasistencia a clase o el abandono del curso. Es por ello relevante remitirnos a las palabras de Pozo (1995), quien nos recuerda que la investigación reciente muestra que cuando las tareas se organizan de modo individual los resultados suelen no ser tan buenos como cuando la organización social del aprendizaje favorece la interacción y cooperación entre los aprendices para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas.

#### 2.2.4. Comprender para aprender

La búsqueda de un método se convierte en uno de los principales problemas que abarca la tarea de comprender las formas esencialmente humanas de la actividad psicológica. En este caso, el método es, simultáneamente, requisito previo y producto, la herramienta y el resultado del estudio.

Vigotsky

En la línea de lo que destacaba en el apartado anterior, es oportuno citar a Levinas (1998) quien afirma que en los ámbitos educativos se suelen reprimir posibles búsquedas alternativas o aproximaciones diferentes a los fenómenos del mundo, desconociéndose las potencialidades creativas y volitivas de los sujetos; por lo que se introducen conocimientos que son vividos como ajenos. La enseñanza con frecuencia suele impedir que el sujeto actúe como sujeto de conocimiento, al restringir funcionalmente muchas formas alternativas que trae consigo, las que le permitirían alcanzar de manera activa conclusiones válidas, otras verdades o verdades provisorias. La creatividad, asimismo *“deja un resultado que se suma a la riqueza y complejidad del futuro” (...)* *“Porque para bien o para mal, nuestro futuro está ahora estrechamente vinculado a la creatividad humana”* (Csikszentmihalyi, 1998, 16).

*“Muchas de las dificultades en el aprendizaje son ficticias y provienen de una represión en el uso de las capacidades cognitivas”* (Levinas, 1998, 63) y se asocian a la falsa suposición de que el sujeto está aprehendiendo cuando en realidad recepciona muchos datos sin comprender. Por su parte Ausubel (1983) ha distinguido procesos de aprendizaje que van desde el descubrimiento autónomo a la completa recepción y procesos de instrucción que abordan tanto lo memorístico y repetitivo hasta un aprendizaje de tipo significativo, cuyo contenido se conectaría con sus estructuras cognitivas y con lo que el estudiante ya sabe para que pueda adoptarse un significado; ya que como

sabemos - nos recuerda Gasalla, 2001- ningún saber se aprende si no es significativo, si no se inserta en la estructura cognitiva que el alumno posee.

Pero entonces, ¿qué es la cognición? “Cognición” es un término que se usa para designar todos los procesos mentales a través de los cuales un sujeto aprende y otorga significado a uno o varios objetos o ideas.

Muchos docentes asumen el compromiso de despertar en sus alumnos un interés reflexivo en los contenidos que están aprendiendo, con el fin de ayudarlos a establecer relaciones entre sus vidas y las asignaturas, entre los principios y las prácticas y entre el pasado, el presente y sus futuros. Comprender implica ejecutar una diversidad de acciones y desempeños que demuestren que uno entiende el tema y que es capaz de ampliarlo, así como es capaz de asimilar un conocimiento y utilizarlo de forma innovadora y eficaz, lo que permite generar un nuevo y más adecuado sistema de interpretación de la realidad. Cuando aprendemos intentamos decodificar, como proceso activo y creativo, el sentido del mensaje, que su vez ha sido elaborado y codificado por otros (Gasalla, 2001).

Bruner (1990) refiere al respecto, que la adquisición del lenguaje es muy sensible al contexto que solo puede llegar a dominarse participando en él como instrumento de comunicación. *“El lenguaje es nuestra herramienta cultural esencial: la utilizamos para compartir la experiencia y por lo tanto, para darle sentido colectiva y conjuntamente” (...)* *“El lenguaje es, por lo tanto, no solo un medio por el cual los individuos pueden formular ideas y comunicarlas, sino que también es un medio para que la gente piense y aprenda conjuntamente”* (Mercier Neil, 1997, 14).

El docente realiza una transposición didáctica en la que adapta los contenidos disciplinares para transformarlos en contenidos de enseñanza que conllevan la necesidad de evaluar de manera permanente el proceso de comunicación, valorando lo explícito (lo literal) y lo implícito (lo que se interpreta y comprende efectivamente). En dicha situación es necesario que se disparen los esquemas cognitivos del alumno y permitan la evocación o transferencia de lo aprendido; por lo que la acción del docente es fundamental para que el alumno tome conciencia del proceso transferencial (Gasalla, 2001).

Toda situación de producción intelectual tiene un anclaje en el plano afectivo del deseo y en la posibilidad de descarga pulsional. En el campo educacional uno de los destinos que puede alcanzar la pulsión es la sublimación, en tanto actividad creativa que se satisface en un objeto cultural. La

teoría psicoanalítica explica la actividad intelectual y el aprendizaje humano como la capacidad de desear y realizarnos. Mediante las identificaciones todo sujeto conforma una autoimagen, que surge de la relación entre un ideal del yo (lo que uno cree ser) y un yo ideal (lo que se aspira a ser). Permanentemente nos comparamos con otros y de dicha comparación, que es autoevaluatoria, surge la autoestima. La búsqueda del significado en educación lleva a la implicación personal en cuanto aprendemos y enseñamos; es por ello -nos advierte Gasalla, 2001- que es contraproducente alentar al alumno a comprenderlo todo menos a sí mismo.

## 2.3. Estrategias y trabajo cooperativo

### 2.3.1. Aprendizaje y enseñanza de procedimientos y estrategias

Cada estrategia utilizará diversos procesos  
en el transcurso de su operación.  
Nisbet y Schucksmith

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta ahora, es tiempo de detenerme en los procedimientos y estrategias que favorecen el aprendizaje. El procedimiento es un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa que apunta a estimular y enriquecer determinadas capacidades cognoscitivas, afectivas, sociales, y motrices, por eso se los incluye en las propuestas curriculares (Valls, 1995). El término “estrategia” remite en la antigua Grecia, a la actividad del estratega, en cuanto general del ejército que proyectaba, ordenaba y dirigía las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente para llegar a la victoria. Es por ello que cuando se habla de actuaciones estratégicas se lo asocia a caminos rápidos, seguros, eficaces, tranquilos, económicos e ingeniosos que guían u orientan una actividad con el objetivo de obtener determinados resultados, que si no funcionan se revisan y reorganizan.

Lo que distingue a un buen alumno -continúa diciendo Valls, 1995- es la capacidad de captar consciente o inconscientemente las demandas de las tareas y de responder a ellas adecuadamente, lo que no es otra cosa que reconocer y controlar mediante estrategias cualquier situación en la que se encuentre. Cabe mencionar al respecto que los estudiantes con mejores desempeños son capaces de predecir las consecuencias de una acción, de revisar sus resultados, de controlar la actividad mientras la desarrollan (Brown et al. en Valls, 1995).

Para poner fin a este apartado, vale puntualizar que en opinión de Gasalla (2001), el sistema educativo debe brindar igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el egreso, junto con calidad y respeto por las diferencias. Ello exige pensar en trayectos distintos de los tradicionales, en los que se recreen la solidaridad, la integración y la comprensión del otro. Se hace necesario -continúa diciendo el autor- que se generen procesos verdaderamente democráticos de convivencia, en los que los docentes sean cada vez menos asistentes sociales de la pobreza y los alumnos sean cada vez menos oprimidos y excluidos y más ciudadanos.

### 2.3.2. Cooperación en el aula

Lo que los niños puedan hacer juntos hoy,  
podrán hacerlo solos mañana.  
Vigotsky

A modo de introducción de la temática que consigna el título de este apartado, me remitiré a dos aspectos señalados por Johnson (1999), quien señala que los niños durante doce años se sientan en aulas en las que prevalece el objetivo implícito de escuchar y memorizar la información vertida por el docente para regurgitarla en un examen. Asimismo, refiere dos posturas muy distintas asumidas por los estudiantes, una de arduo esfuerzo para ser mejores que sus compañeros y otra de cierta calma al creer que no tendrán posibilidades de alcanzar el éxito. Poca o ninguna consideración se le otorga al proceso de aprendizaje -agrega en otro pasaje el autor-, aunque la investigación documenta que la comprensión real requiere de una reestructuración activa de parte del alumno. Dicha reestructuración se da en el compromiso y en el planteo de problemas como en su resolución, en las deducciones y la investigación, en la resolución de contradicciones y la reflexión. Ello exige de alumnos mucho más activos, con poder para pensar y aprender por sí mismos, así como de un modelo de educación diferente, que conlleve a un aprendizaje concebido como *“algo que un alumno hace y no como algo que se le hace a un alumno”* (Fosnot, en Johnson, 1999, 15).

En este punto, vale interrogarme:

¿Qué es la cooperación? Cooperar es trabajar juntos para lograr objetivos compartidos. Y ¿el aprendizaje cooperativo? El mismo consiste en el uso educativo de pequeños grupos que permiten a los alumnos trabajar juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. La interdependencia positiva se estructura exitosamente -nos recuerda Johnson (1999)- cuando los integrantes del grupo sienten que uno solo no podrá alcanzar el éxito, si todos los demás no lo alcanzan. La explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se están aprendiendo, la enseñanza de los propios conocimientos a sus pares y la interacción entre el aprendizaje pasado y presente forman parte de la interacción promotora de dichos aprendizajes. Eso viene de la mano -anexa el autor- con la responsabilidad individual de

cada uno de los miembros del grupo, que tiene como objetivo el lograr que cada integrante sea un individuo más fuerte y para ello se les exige que aprendan temas académicos, habilidades interpersonales y de pequeños grupos, necesarias para funcionar como parte de un equipo de trabajo.

El proceso de intercambio interpersonal promueve el uso de estrategias de pensamiento y razonamiento superiores, así como de estrategias metacognitivas. Enseñar es cambiar, los estudiantes construyen, descubren, transforman y amplían sus conocimientos, procesándolos con las estructuras cognitivas que ya poseen y reteniéndolos luego en la memoria de largo plazo, donde permanecerán abiertos a nuevos procesamientos y posibles reconstrucciones (Johnson, 1999).

*¿Pero cómo lograr semejante desafío? “En cualquier aula, los docentes deben llegar al corazón de sus alumnos si quieren que estos hagan extraordinarios esfuerzos para aprender y las relaciones entre pares son la clave para llegar al corazón de los estudiantes” (Johnson, 1999, 32).*

## 2.4. Momento evolutivo y de transición en el pasaje de Primaria a Secundaria

### 2.4.1. Avatares en la adolescencia

Para el niño pequeño, pensar significa recordar; sin embargo, para el adolescente recordar significa pensar.  
Vigotsky

Los alumnos a estudiar se encuentran transitando una fase de desarrollo llamada pubertad, en la que se producen una serie de cambios corporales. La adolescencia comienza con un hecho biológico como lo es la pubertad y culmina con la definición de la identidad personal psicológica. Ericsson (1950) denominó a la adolescencia como la “edad de la identidad” ya que en ella se adquiere la identidad personal, social y sexual.

Esta etapa implica pérdidas y adquisiciones a una velocidad incomparable con otras etapas de la vida. Aparecen cambios vinculados a lo intelectual, lo social, lo afectivo y lo moral, lo que despierta una reacción del mundo adulto -sobre todo los padres- que sufren un impacto con cada cambio. Esto requiere ajustes por parte de los adultos, en un sistema de procesos padre-hijo que da como resultado final qué adolescencia se va a vivir (Freire y Garbarino, 1978). El adolescente va

madurando al ritmo de sus necesidades y tratando de ser aprobado por los demás. Ríos González (en Rothfuss, 1998) plantea que el adolescente “consciente o inconscientemente crea comportamientos de fatiga, pereza, indiferencia, ociosidad, desorden,....” generando una barrera -agrega el autor- entre su vida y la de los demás, que le permite marcar los tiempos de su ritmo evolutivo, salvaguardando así su ritmo de maduración.

En esta etapa el adolescente busca, quiere llegar a ser alguien pero no sabe cómo. Es por eso que hace ensayos que en ocasiones pueden ser mal vistos por la familia y la sociedad, olvidándose muchas veces los adultos que estos ensayos son necesarios para que consolide su identidad (Muñoz, en Rothfuss, 1998).

#### 2.4.2. Los cambios que conlleva el pasaje de Primaria a Secundaria

La transformación de un proceso interpersonal en un proceso intrapersonal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos.  
Vigotsky

Unidos a los cambios que gradualmente experimentan nuestros investigados están los del sistema educativo, que producen quiebres. Eso pone de manifiesto “*el agotamiento de los modos tradicionales, homogéneos, de procurar los aprendizajes necesarios para la continuidad exitosa de la escolaridad*” (Rossano, 2006, 295). Pareciera que hubiera una responsabilidad exclusiva de quien intenta el pasaje y que se tratara de dos tareas completamente diferentes, con pocos elementos en común. Dicha experiencia resulta fascinante para algunos estudiantes y traumática e inconclusa para otros -haciéndose más notable en contextos de pobreza-.

La autora destaca que el signo que caracteriza el pasaje de un nivel a otro se percibe por el logro de mayores niveles de autonomía, una relación más impersonal con el profesor de la que se mantenía con el maestro, lo que conllevará un menor tiempo compartido y una menor tolerancia a la indisciplina y a los altibajos en el rendimiento -ya no habrá un maestro que se acordará de facilitar la tarea en caso de inasistencia, ni se acercará si detecta dificultades en la comprensión de los temas trabajados-. Los cambios en la organización del trabajo escolar, la forma de evaluación pautada por un mayor grado de exigencia que gravitará en las calificaciones obtenidas, las rutinas personales y familiares que conllevarán la construcción de otros hábitos y la asunción de nuevas responsabilidades, hacen del estudiante un “extranjero” recién llegado a un nuevo “país”, lo que

genera incertidumbre dado que hay que insertarse en un nuevo grupo en el que aún no hay lazos afectivos, ni posibilidad de contención y ayuda para resolver las tareas.

Los sistemas educativos occidentales (Terigi, 2006) en el formato escuela se encuentran severamente cuestionados. Los niveles del sistema educativo en los países de América Latina afrontan procesos de expansión (tanto a nivel inicial como en secundaria, niveles que están lejos de la universalización en la región), que tienen una oportunidad de rediseño; pero a nivel de secundaria aparece poca flexibilidad a la posibilidad de cambios sustantivos.

El cambio de primaria a secundaria puede ser abrumador y paralizante, especialmente si el alumno cuenta con poca apoyatura familiar y si secundaria no replantea su propuesta pedagógica y no dosifica el cambio y acompaña esta transición. Hay familias que dudan sobre la conveniencia de la continuidad en la escolaridad, por lo que algunos alumnos quedan “*suspendidos en un espacio sin clara definición*”, convirtiéndose en “*invisibles para cada nivel, nadie los espera ni busca pues ya han egresado de la escuela primaria pero todavía no pertenecen a ninguna otra institución educativa*” (Rossano, 2006, 300)-. Pero a su vez -nos alerta la autora- , existen casos en los que, a pesar de que el estudiante haya iniciado el nuevo nivel, no logra permanecer en él por acumulación de inasistencias o por aplazos, lo que trae aparejado “la crónica del fracaso anunciado”. Dada la importancia de la continuidad de la escolaridad, el sistema educativo debería favorecer el intercambio entre las distintas instituciones intervinientes, definiendo las responsabilidades y los caminos a seguir.

De acuerdo a lo mencionado en este apartado y a modo de cierre del mismo, me parece válido resaltar que en nuestro país desde el presente año lectivo se ha creado un plan denominado “Tránsito entre ciclos educativos”, que integra como elemento innovador el cargo de Profesor Comunitario, quien desempeña su rol junto al de Maestro Comunitario. El objetivo del convenio interinstitucional Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y A.N.E.P. es favorecer como su nombre lo indica, el tránsito educativo de adolescentes que egresan del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) a fin de asegurar su ingreso y permanencia en Educación Media (Consejo de Educación Secundaria - Consejo de Educación Técnico Profesional). Vale consignar asimismo, que dicha experiencia no ha sido aun evaluada.

## 2.5. Variables socio-ambientales

### 2.5.1. Nuevas realidades, escenarios y demandas

La equidad educativa se brinda no solo  
abriendo al niño las puertas de la escuela,  
sino dándole oportunidades de tener éxito una  
vez que entra.  
Eisner

La entrada en el nuevo milenio trajo consigo profundos cambios en la organización social, económica y política que son concomitantes con cambios culturales de similar profundidad. Aparecen transformaciones en la familia vinculadas a su estructura y la forma en que esta cumple con su función socializadora. Théry señala que la familia contemporánea ya no es una institución, sino una “red de relaciones”, que privilegia la construcción de la identidad personal. Desarrollar en cada uno sus capacidades para expresarse libremente, aprender a convivir con los diferentes y a aceptar la diversidad constituyen los retos más significativos que se abren a las sociedades y a las personas en el nuevo milenio (Tedesco, 2000).

La escuela tiene la tarea de llevar a cabo en forma consciente y sistemática la construcción de las bases de la personalidad de las nuevas generaciones, así como preparar para el uso consciente, crítico, activo de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento. Pero para ello -nos alerta Tedesco, 2000- no debemos descuidar que las condiciones materiales de vida de los alumnos son un factor fundamental del éxito educativo. El desarrollo cognitivo básico -agrega el autor- que se produce en los primeros años de vida -vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud- y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permita incorporarse a una institución especializada distinta de la familia como es la escuela incide en las condiciones de educabilidad con las cuales los alumnos ingresan al sistema. Todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esa potencialidad.

## 2.5.2. Cambio social y cambio educativo

La enseñanza no se define por el éxito del intento,  
sino por el tipo de actividad en la que  
ambos sujetos se ven comprometidos.

Feldman

El cambio educativo, como señala Bowe y Ball (en Esteve, 2006), se genera en tres contextos diferentes: el contexto macro -que depende de la evolución de las fuerzas sociales, los grupos políticos y los sectores económicos y financieros-, el contexto político y administrativo -que pretende ordenar mediante leyes y decretos- y el contexto práctico -que hace referencia al trabajo real de los profesores y de los centros educativos-.

Esteve (2006) señala que desde las contradicciones generadas entre los tres contextos mencionados, podremos entender la situación actual de los sistemas educativos como en una profunda crisis. En los últimos treinta años, se ha dado una avalancha de cambios que nos permite hablar de una Tercera Revolución Educativa (agrega el autor), pautada por la extensión de la educación primaria a todos los niños en edad de recibirla; la declaración de la obligatoriedad del primer ciclo de la educación secundaria; el permanente aumento de la escolarización en el segundo ciclo de secundaria; el reconocimiento de la importancia de la educación preescolar; el propósito de dar respuestas educativas a la diversidad, superando la pedagogía de la exclusión y desplazando la atención desde la enseñanza hacia el aprendizaje; la intención explícita de reconvertir los sistemas de enseñanza en sistemas educativos considerando la educación como un derecho; y no como un privilegio, la planificación social de la educación, utilizando indicadores estadísticos. Hay conceptos nuevos tales como “reserva de talento” (número de personas inteligentes y capaces que no aportarán nada al desarrollo de la sociedad, por la falta de oportunidades educativas), “sociedad del conocimiento” (mejora continua de la tecnología) y “capital humano” (el desarrollo de un alto nivel científico y técnico depende de la existencia de un alto nivel de formación en el capital humano disponible).

Los nuevos patrones de producción de la sociedad del conocimiento conducen a una economía del conocimiento, que ahondará más en la calidad de vida de los países del primer y de tercer mundo, y volverá imparable los movimientos de población hacia los países más desarrollados -nos alerta Esteve, 2006-. Asimismo el aumento del número de egresados hace que nuestra sociedad no pueda asegurar en todas las etapas del sistema educativo un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado por el estudiante.

A su vez los resultados que se esperaban no se han producido respecto a la igualdad y la promoción social de los más desfavorecidos; quizá no tanto por el sistema educativo -señala Esteve, 2006-, sino por la existencia de otros mecanismos selectivos del sistema social. Ello conllevó un descenso en la motivación del alumno para estudiar, la retirada del apoyo unánime de la sociedad y el abandono de la idea de la educación como promesa de un futuro mejor.

La generalización de la escolaridad obligatoria hace que los sistemas escolares -nos recuerda Esteve, 2006- mantengan un cierto número de alumnos que declaran abiertamente que no quieren estar en clase y otros con serias lagunas de aprendizaje. Dicha situación hace que muchos docentes de secundaria identifiquen en ellos los problemas del aula, asociados a la indisciplina y la violencia, argumentando que las clases se hacen imposibles y acusándolos de colapsar la enseñanza. Esteve atribuye la responsabilidad del problema a los docentes que solo son capaces de aplicar un modelo de enseñanza: la clase expositiva. Estos docentes con menor compromiso educativo, que aspiran al éxito con una única estrategia de enseñanza, tienden a excluir a los alumnos más conflictivos.

Kallen y Colton (en Esteve, 2006) en un informe para UNESCO en 1980, relacionaban el crecimiento de la conflictividad con el aumento de la escolaridad obligatoria. Ellos vinculaban la violencia institucional que se ejercía sobre los alumnos, obligándolos a asistir a un centro escolar hasta los 16 o 18 años, con la exteriorización y canalización hacia el profesor, en tanto representante más cercano de la institución en la que se los obligaba a permanecer, muchas veces en contra de su voluntad manifiesta.

Actualmente -señala Terigi, 2009- las posiciones interaccionistas (sistémicas, situacionistas y contextualistas) centran la problemática en la situación educativa, en la escuela. Al respecto, la autora advierte que se trata de evitar que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problema de los alumnos lo que en verdad son límites de los dispositivos de escolarización para dar respuestas a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y escolaridad de los sujetos. El nuevo modelo mundial requiere que las escuelas sean instituciones más flexibles, socialmente más inclusivas y capaces de ofrecer a sus alumnos más posibilidades de adecuación a la futura sociedad de la que serán miembros. La pretensión es que todos los estudiantes se beneficien con más educación en todos los niveles (Global Monitoring Report, 2005, en Kamens y Benavot, 2008).

### 2.5.3. La educación como puente entre la cultura y el desarrollo

Los seres humanos son partícipes activos de su propia existencia  
y de que a cada estadio del desarrollo los niños  
adquieren los medios necesarios para poder modificar su mundo  
y a sí mismos. Por esta razón la creación y uso  
de estímulos auxiliares o “artificiales” constituye un aspecto  
crucial de la capacidad humana.  
Bruner

Para contextualizar la temática de este apartado, me valdré en principio del planteo de Bronfenbrenner (1987, 235), quien sostiene: *“El potencial evolutivo de los entornos se ven incrementados si las demandas de roles de los diferentes entornos son compatibles y si los roles, las actividades y las dadas en las que participa una persona en desarrollo estimulan la aparición de la confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo”*. A lo que el autor agrega que el desarrollo es *“...un cambio perdurable en el modo en que una persona percibe su ambiente y se desarrolla en él”* (Bronfenbrenner, 1987, 23).

Por su parte Vigotsky (1978) sostiene que la historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de dos líneas de desarrollo cualitativamente distintas y de origen diferente como lo son los procesos elementales, de origen biológico y las funciones psicológicas superiores, de origen sociocultural. El autor hace hincapié en un cambio culturalmente mediado, que genera un salto cualitativo y se asocia a las prácticas intencionales de educación, pero también tendrían que ver con un trabajo interno de elaboración y reestructuración. Asimismo el autor plantea que para comprender al individuo es necesario comprender las relaciones sociales en las que este se ve integrado desde el nacimiento. La instrucción crea la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978), la que se define conjuntamente por el nivel de desarrollo del niño y por la forma de instrucción implicada, aunque puntualiza que no cualquier aprendizaje en instrucción se convierte en desarrollo, dado que la misma debe estar organizada de tal manera que maximice el crecimiento del funcionamiento intrapsicológico. Desde este enfoque, la dinámica entre instrucción y aprendizaje se encuentra en cualquier etapa evolutiva y no es exclusiva de la escolaridad.

En esta línea Martí (2005) resalta que todo cambio evolutivo y educativo tiene que ver con una construcción en la que intervienen otras personas, a través de variados mecanismos psicológicos; pero a su vez está mediatizado por una serie de restricciones propias del sujeto en desarrollo. El desarrollo humano es culturalmente dependiente, así como la cultura es a la vez un resultado del desarrollo; por lo que en este interjuego la educación es un mediador esencial entre cultura y desarrollo.

Piaget (1998) por su parte destaca que el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo, en el que el lenguaje es vehículo. El protagonismo del sujeto como sujeto epistémico, la participación activa del conocimiento es interpretado como una construcción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, y que el proceso pueda darse con éxito depende de la construcción de estructuras cognitivas a lo largo del desarrollo evolutivo -agrega el autor-.

Para contextualizar la temática elegida me valdré en principio del enfoque ecológico-sistémico desarrollado por Bronfenbrenner (1987), quien plantea cuatro niveles de influencia o sistemas, que afectarían directa o indirectamente a la persona en desarrollo. El autor considera al niño y adolescente como un MICROSISTEMA, integrado por el aspecto biológico, el cognitivo, emociones y afectos. Este sistema se halla tan articulado entre sí, que si el niño se encuentra emocionalmente afectado es altamente probable que presente dificultades para realizar los aprendizajes. El niño está en estrecha relación con otros microsistemas como son la familia y la institución educativa, entre otros. A estos ámbitos de interacción continua del niño se les llama MESOSISTEMA. Cada uno de ellos se incluye en el EXOSISTEMA. Estos sistemas del EXOSISTEMA poseen gran influencia aunque indirecta sobre el niño. Por su parte el MACROSISTEMA está constituido por las fuerzas sociales que directa o indirectamente inciden en el individuo.

Otra perspectiva que encaró de manera más amplia y sistémica las relaciones entre el sujeto en desarrollo y el entorno es la denominada “perspectiva del ciclo vital”. La misma concibe el desarrollo como un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida. Las investigaciones sobre el ciclo vital (Baltes et al., en Cyrulnik, 2007) distinguen entre sus principales postulados: la ontogénesis es un proceso que afecta toda la vida del sujeto. A lo largo del ciclo vital hay cambios que en una relación dinámica se producen entre las dimensiones biológicas, psicológicas y culturales.

El desarrollo supone un proceso creciente de optimización de la capacidad adaptativa del psicoorganismo a las demandas biológicas, psicológicas, culturales y medioambientales. El desarrollo es multidireccional, multidimensional y multifuncional del cambio ontogenético. Como proceso dinámico integra ganancias y pérdidas puesto que se dice que no hay ganancia sin pérdida ni pérdida sin ganancia. El desarrollo intraindividual se caracteriza por una enorme plasticidad. La arquitectura biológica y cultural del desarrollo humano es incompleta y está sometida a un cambio continuo. El desarrollo es la resultante de una compleja interacción entre tres sistemas de influencias como lo son las relativas a la edad, al contexto histórico y las propias de cada sujeto.

Es dable destacar que el afecto recibido por el niño en el primer año de vida, por parte de los padres o de algún familiar favorece la capacidad de ser resilientes -entiéndase por “resiliencia” la capacidad

del ser humano para sobreponerse a tragedias, períodos de dolor emocional o traumas-. No obstante ello, no debemos descuidar que aparece una enriquecedora interacción entre tres diferentes niveles, como lo son el individual, el familiar y el comunitario. La apariencia morfológica o de comportamiento del niño despierta un recuerdo de la historia parental y esa evocación organiza la respuesta afectiva con la que los padres rodean al niño (Cyrulnik, 2007). Las atrofas cerebrales de los niños privados de afecto revelan que sin la presencia de otro, no podemos llegar a ser nosotros mismos: *“...para llegar a ser inteligentes, debemos ser amados”* (Cyrulnik, 2007, 23).

*“Si bien la biología impone limitaciones al desarrollo humano, la propia cultura tiene incluso el poder de ablandar esas limitaciones”* (Bruner, 1990, 40). El potencial genético se va modificando constantemente, modelado por las presiones del medio sensorial, afectivo y cultural. Desde el nacimiento, en cada estadio de nuestro desarrollo, debemos hacer transacciones con el ambiente que nos rodea, el que cada vez se vuelve más afectivo y cultural y menos biológico. Hoy sabemos que *“Cada edad posee su fuerza y su debilidad...”* y que *“La mejor protección consiste tanto en tratar de eludir los golpes que destruyen como en evitar protegerse demasiado”* (Cyrulnik, 2007, 28).

Resulta especialmente interesante para nuestro tema de estudio el aporte que este autor introduce sobre las investigaciones vinculadas al tema de la serotonina. La misma cumple una función esencial en el humor alegre y depresivo. En cantidad suficiente, favorece la transmisión sináptica y estimula los deseos, la motricidad, el uso de las funciones cognitivas y la vivacidad de los aprendizajes. Sin embargo, los niños con bajos niveles de serotonina tienen una sensibilidad extrema a las pérdidas, que los lleva a vivir de manera apacible y tienden a equilibrarse con lazos afectivos estables y tranquilizadores. De acuerdo a la opinión de los adultos, es fácil amarlos y escolarizarlos. Nuestra cultura, que jerarquiza en exceso la escuela, valora ese tipo de existencia. Actualmente se les recomienda a las futuras madres que no tomen alcohol, que no fumen y no consuman cocaína a fin de no provocar una malformación del desarrollo de los circuitos cortos de las neuronas cerebrales y del macizo craneofacial del feto; ya que su cerebro modificado procesa mal las informaciones, controla mal las emociones y responde a ellas con conductas mal adaptadas que trastornan el desarrollo de los ritos educativos (Cyrulnik, 2007).

A punto de partida de lo planteado, cabe preguntarme: ¿se puede favorecer el uso de factores resilientes en educación? Entiendo que sí, si se genera un vínculo de respeto y afecto hacia el alumno, pautado por límites claros y concretos, que apuesten al desarrollo de la gradual autonomía, autoestima y capacidad de logro. Gasalla (2001) considera que luego de haber sido reconocido como estudiante, el alumno quiere ser reconocido como persona lo que supone que el docente manifieste capacidad para escucharlo y una confianza real en sus posibilidades, ayudándolo a construir una imagen de sí, a partir de descubrir y saber. A través del apoyo técnico se produce el

afectivo, procedimiento que es llamado sostén o andamiaje, lo que conlleva un apuntalamiento en el terreno cognoscitivo y afectivo. Dado que, “...el apoyo de los demás, fomenta el logro y la productividad, mejora la salud física y psicológica y la capacidad para enfrentarse a las tensiones y la adversidad” (Johnson, 1999, 32).

## 2.6. Aspectos familiares

### 2.6.1. La familia, antesala de la vida social

El hombre construye  
modelos de su mundo, modelos  
que, lejos de ser meras copias que  
representan objetos que le rodean y  
sus contextos, le permiten  
trascenderlos.  
Bruner

*“La familia es la unión de personas que comparten un proyecto vital de existencia en común que se quiere duradero. Se generan fuertes sentimientos de pertenencia al grupo familia. Existe un compromiso personal entre sus miembros estableciendo intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia”* (Rodrigo y Palacios, 1998, 33).

Gimeno (1999) señala que la familia es la primera responsable de una alimentación sana, de una vivienda adecuada, de una higiene más estricta, de una medicina preventiva y de la escolarización. El desempeño de estas metas básicas dinamiza la vida familiar y hace que en cada etapa la familia cambie y asuma tareas distintas que activen recursos y le permitan lograr un desarrollo personal adecuado, una socialización activa de sus miembros, al tiempo que se pueda mantener también la propia identidad familiar. Más allá de la simple supervivencia, agrega, más allá de los cuidados de nutrición, cobijo e higiene, la familia se construye como un entorno próximo de intimidad y afecto que debe facilitar el desarrollo personal, la autorrealización de sus miembros como personas con derechos incuestionables, iguales en dignidad y capaces de desarrollar un sinfín de potencialidades manuales, cognitivas, afectivas y sociales. Se construye la familia como una antesala de la vida social, en la que cada persona debe proyectar su competencia y su compromiso. El tiempo constituye una dimensión importante para comprender la realidad familiar, vinculada a las expectativas de futuro y a la historia pasada común (Gotman, en Gimeno, 1999).

Vidal (2001) plantea que la familia recorre un ciclo evolutivo pautado por el paso del tiempo compuesto por las siguientes etapas: a) constitución de la pareja, b) nacimiento de los hijos, c) hijos

adultos y d) nido vacío. En primera instancia la pareja tiene un vínculo relacional, afectivo y sexual, a posteriori con la llegada de los hijos, la familia se convierte en un ámbito donde la crianza y socialización de los mismos es llevada a cabo por los padres. Pero cuando la mujer trabaja fuera de su casa, dichos roles del cuidado de los niños son alternados entre padre y madre, o aparecen otras figuras como los abuelos o tíos que los suplen. Muchas veces los matrimonios se disuelven y se forman nuevas parejas y aparece el modelo de núcleos familiares reconstituidos (Gimeno, 1999).

## 2.6.2. Relación familia – escuela

Todas las partes de un organismo forman  
un círculo, por lo tanto, cada una de las partes  
es tanto comienzo como fin  
Hipócrates

Tras una breve revisión acerca de las responsabilidades y cambios transitados por las familias a través de su ciclo evolutivo, es tiempo de adentrarme en la importancia de la relación entre esta y la institución educativa.

En la “Conferencia Mundial sobre educación para todos” (1990), se planteaba la necesidad de vincular a la familia con la escuela para lograr una mayor calidad en la educación. Su participación se constituía como uno de los criterios de calidad tenidos en cuenta a la hora de evaluar programas educativos (Artículo 7: ...“Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias”...).

Coleman (en González Tornaría et al., 2001) refiere que las familias disponen de tres tipos de capital: financiero, humano y social. La disponibilidad de tiempo, la atención y el apoyo de los padres es central para el rendimiento escolar. El citado autor introduce el concepto de “capital familiar”. El capital financiero es el que permite el acceso a bienes materiales necesarios. Por su parte el capital humano refiere a la disposición de los padres para ayudar a los hijos, poniendo a disposición habilidades cognitivas, logros escolares, etc. Se trata de la creación de un medio familiar que sea estimulante para la educación de los hijos. El capital social hace referencia a la estructura de las relaciones intrafamiliares, el tiempo que los padres dedican a los hijos, la disponibilidad emocional, la atención, etc. Entiendo por ello, que el apoyo y la cercanía de los padres es muy importante para alcanzar graduales niveles de éxito escolar. De esta manera, aquellos chicos que viven con un solo progenitor estarían en desventaja con respecto de aquellos que conviven con ambos padres y disfrutan de la disposición de estos. El autor destaca en otro pasaje de su obra, que una familia monoparental tendría un “déficit estructural”.

Tedesco (en Dabas, 1998) plantea que el éxito escolar depende de la correspondencia entre las pautas que caracterizan el trabajo pedagógico de la escuela y las pautas de socialización de la familia y el contexto que rodea al niño. Dowling y Osborne (1996) señalan que la familia y la escuela poseen elementos comunes, como la organización jerárquica, las reglas que pautan el modo de comportarse, la cultura y el sistema de creencias. La estructura jerárquica a la que aluden es la que posibilita, junto con las reglas, un adecuado funcionamiento de estos sistemas. Las reglas que se establecen en la familia no siempre concuerdan con las pautadas a nivel escolar. En muchos casos las diferencias entre ambas, resultan un problema para el niño a quien ambos sistemas exigen lealtad.

*“El aprender transcurre en el seno de un vínculo humano cuya matriz se conforma en los primeros vínculos madre-padre-hijo-hermano, pues la prematuridad humana impone a otro semejante adulto para que el niño, aprendiendo y creciendo, pueda vivir”, “Para que haya aprendizaje intervienen el nivel cognitivo y el deseante, además del organismo y el cuerpo” (Fernández, 1987, 54).*

La capacidad del sujeto para usar los sistemas sensoriales como vías para la experiencia se ve interferida por la maduración; por lo que ciertas neuronas requieren de un gatillo ambiental -al decir de Eisner- cuya ausencia deja a las neuronas en una condición latente, que después de un período crítico las hace inoperantes; por lo cual si un organismo no tiene oportunidad de usar ciertas capacidades en períodos críticos de su vida, no podrá usarlas después, cuando ese período haya pasado. Sin embargo, cuando las habilidades necesarias para usar una de ellas no están disponibles o no se alienta al sujeto a utilizarlas, las clases de sentidos que este aprehendería a través de tales formas se perderían (Sarason, 2005).

Duvall y Miller (citados por Dowling y Osborne, 1996) han resumido los factores familiares que estimulan el éxito académico de los hijos en edad escolar: a) se permite que los niños gocen de libertad, dentro de unos límites, para explorar y experimentar el ambiente; b) se formulan expectativas dirigidas a la consecución de metas y se confía en la capacidad de los niños para conseguirlas; c) se da valor a la abstracción, d) existe mucha comunicación verbal y se realiza con un estilo flexible, que enfatiza los aspectos conceptuales, e) se da importancia tanto a hablar como a escuchar; f) existe un amplio rango de experiencias guiadas por los padres desde edades tempranas, que ofrecen al niño estimulación visual, auditiva, táctil y kinestésica; g) se fomenta y valora la independencia de los miembros de la familia, enseñando a los niños a adquirirla de modo gradual, h) los padres ejercen de modelos educativos y ocupacionales de éxito para sus hijos; i) se plantean metas de alto rendimiento para sí mismos; j) se da importancia a la evidencia objetiva; k) se da un gran valor al éxito académico; l) predominan las actitudes democráticas en las pautas de crianza y m) existen actitudes de colaboración con el sistema educativo.

Al respecto vale puntualizar que en un estudio realizado en nuestro país, con alumnos de 3º año de Ciclo Básico de Educación Secundaria, se concluyó: “...verificamos tal como lo plantea el análisis bibliográfico citado, el grado de proximidad familiar, de apego, las actitudes parentales de apoyo, negociación, así como también el estímulo hacia un buen rendimiento, inciden en el rendimiento que logre el adolescente” (Rothfuss, 1998, 56).

Asimismo, existen factores considerados de riesgo para el éxito escolar, que entiendo pertinente incluir en esta instancia. Así, Chouhy, quien retoma una serie de estudios realizados (Biller et al., en Chouhy s.f.), señala que la ausencia paterna eleva el riesgo de deserción escolar, así como la presencia y proximidad del padre está correlacionada con un mejor desempeño en la escuela. Otros trabajos de investigación concuerdan en que la variable crítica en todos estos estudios es el grado de proximidad física y emocional con el padre (no necesariamente el padre biológico, sino con la figura paterna). Coinciden también en que uno de los factores que perturban el desempeño académico como consecuencia de la ausencia de la figura paterna sea un mayor riesgo de déficit de la atención o hiperactividad (Katz et al., en Chouhy s.f.).

## 2.7. Docencia. La importancia de su rol

### 2.7.1. El deseo de aprender a través del espacio dialéctico. La importancia del rol docente en esta misión

Educar es el compromiso simultáneo  
entre la realidad cargada de problemas  
y el ideal poblado de esperanzas.

Miguel Soler Roca

No habrá “buena educación” sin un buen aprendizaje, *que solo podrá surgir si desde fuera “un ser, una institución o una herramienta, vienen a proporcionarme los elementos sin los cuales estaría sordo, ciego y mudo para siempre”* (Meirieu, 1992, 20). Aprender es comprender -continúa diciendo el autor-, es recoger para mí unas porciones de este mundo exterior, integrarlas en mi universo y construir así sistemas de representación cada vez más perfectos, que me ofrezcan cada vez más posibilidades de acción sobre este mundo. La paradoja del deseo, agrega Meirieu (1992), es que su objeto debe ser a la vez conocido y desconocido, es preciso adivinar sus formas, entrever el secreto, pero debe permanecer escondido y el misterio no debe ser develado. Se debe crear entonces una situación apropiada, evitando por ende infligir aburrimiento a los que ya saben o precipitarse a los que todavía ignoran. Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en “promover un enigma con el saber: promover un saber con el enigma”. Cuanto más

sabemos más deseamos saber; pero el enigma muere cuando nadie está presente para dar muestras del placer que se puede sentir al intentar descubrirlo, se difumina cuando el adulto olvida el placer de saber, la felicidad por buscar. El espacio que se genera entre el docente y el alumno es dialéctico y por ende es en el diálogo entre ambos donde tiene lugar el conocimiento y lo fecundo es buscar lo que podríamos querer juntos (Meirieu, 1992).

¿Pero cómo lograrlo? ¿Cómo favorecer entornos que respondan a los tiempos y necesidades de los estudiantes? ¿Eso requiere una transformación de la manera de enseñar, de los recursos del currículum que empleamos y de las formas que permitimos usar a los estudiantes para representar lo que han aprendido? ¿Esto supone un rol y un compromiso docente diferentes?

La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adultez y a nivel educacional presenta diferencias pautadas especialmente por la presencia de más de diez docentes, a diferencia de un solo maestro que en general tenían en primaria. A nivel didáctico, la actitud docente es menos maternal e incentiva actitudes más autónomas, así como menos dependientes y seguras.

*“La nueva ciudadanía que hay que formar exige desde los primeros años de la escolarización otro tipo de conocimiento y una participación más activa del alumnado en el proceso de aprendizaje”* (Carbonell, 2001, 14). Asimismo, el autor integra un aspecto relevante del informe Delors (1996) que plantea cuatro pilares básicos de la educación, como lo son el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Dewey (en Sarason, 2005) dice que hay que comprometer la mente de los alumnos para que ocurran cosas de valor duradero en el aula; lo que hace necesario docentes con capacidad para comprender, intuir o desentrañar cómo se ve un niño a sí mismo en el contexto de aprendizaje (capacidad que no es congénita -nos advierte el autor-) y que de acuerdo con las experiencias de vida y las diferencias de temperamento varían extremadamente.

*“Entusiasmad a los niños para que vayan siempre más deprisa y más lejos”; “os bastará con proveer suficientes actividades para alimentar la necesidad de crear y de realizar.” Dejadles escoger su alimento en el medio rico y favorable que vosotros prepararéis. Entonces séreis educadores”. “A través de los prados, así como en los lados de las pendientes, no hay nunca una solución única, un camino exclusivo, sino senderos caprichosos más o menos paralelos y en cada recodo un abanico de caminos que se abren hacia otros horizontes”* (Freinet, 1996, 146,155, 167).

*“Para una sólida apropiación subjetiva es preciso que el conocimiento sea intelectualmente riguroso y despierte la curiosidad personal, que contenga sentimiento y pasión, que logre atrapar seducir y emocionar al alumnado”* (Carbonell, 2001). Porque en la aventura del aprendizaje -continúa diciendo el autor, tomando las palabras de Cullen- el tiempo del aprendizaje es un tiempo lúdico, creativo, integrador, gozoso, ya que es de producción y comunicación. *“El placer no surge por generación espontánea, hay que crear el ambiente de aprendizaje adecuado; y a medida que se avanza en el trabajo, la satisfacción, el placer y la alegría van en aumento”* (Carbonell, 2001, 48).

El docente debe hacerse alumno de su propio saber para comprender los intentos y errores de quien aún no sabe. Debe presentar el saber con la convicción del que ya sabe y quiere conseguir la adhesión, pero también debe proyectarse en los bancos de su clase (Meirieu, 1992).

Pozo (1995) plantea que en un sistema educativo con metas cada vez más globales, todo maestro debe ejercer muchas tareas diferentes y asumir varios personajes, como ser: a) el de proveedor de información, hechos y datos, así como instrucciones, premios y castigos; b) el maestro modelo, que a través de su propio comportamiento, actitudes o destrezas pasa a ser el espejo en el que los aprendices se miran para saber qué tienen que hacer; c) el maestro entrenador que fija con detalle lo que sus aprendices deben hacer, cuándo, cómo y cuánto; d) el maestro tutor y guía, que deja que los aprendices asuman parte de la responsabilidad de su aprendizaje, organizando su propia práctica, que el docente supervisa y regula; e) el maestro asesor o director de investigación -que deja que sean los aprendices a partir de un marco general previamente establecido, quienes fijen sus objetivos concretos y diseñen su propio aprendizaje-.

Diversos estudios, puntualiza Davini (1997), destacan la importancia de la biografía escolar de los docentes, haciendo referencia a la trayectoria anterior a través de su experiencia como alumnos; este “fondo de saber orientaría en buena medida las formas de asumir su propio papel como docentes”. Asimismo, diversas investigaciones muestran que el docente es un sujeto cargado de supuestos, creencias, valores e ideas que establecen no solo las formas de ejercer su rol sino igualmente los resultados de la enseñanza. Estas concepciones operan como “teorías prácticas” basadas en juicios empíricos, producto de sus experiencias escolares como alumno y después, como docente (Gimeno et al., en Davini, 1997).

Eisner (1998) señala que la docencia es la única profesión en la que la socialización comienza a los cinco años; por lo cual para producir un cambio significativo, será necesario cambiar las imágenes que los maestros tienen de su labor, las que han adquirido tempranamente en su vida. Tanto los cambios que intenten instrumentarse a través de las reformas, como la amplitud profesional que los

maestros deben poner en juego para integrar las “diferencias individuales” que manifiestan los niños, será poco probable que se lleven a cabo si estos permanecen aislados de sus colegas y carentes de autocrítica. Numerosas investigaciones muestran que *“el docente tiende a enseñar como efectivamente aprendió y no solo basándose en las teorías y conocimientos que recibió en su formación”* (Carretero, 1998, 19).

El docente, al igual que el alumno con el saber escolar, va realizando un proceso de acomodaciones, asimilaciones y equilibraciones, dado que el acto de enseñar el docente también aprende (Bachelard, en Carretero 1998). Solo si a través de un proceso de reflexión propia, el docente entiende que una práctica resulta más adaptada y conveniente que la que ya tenía, tenderá a modificarla. Se facilitará el proceso de cambio si se produce una adecuada capacitación relacionadas con los problemas reales de la enseñanza y no con el mero subrayado de los defectos y aspectos a transformar (Carretero, 1998).

Estudios realizados (Raymond, en Litwin, 1997) demuestran que para fomentar la comprensión es necesario comenzar a enseñar a partir de los conocimientos del estudiante, promoviendo el pensamiento activo, usando representaciones apropiadas, utilizando simulaciones y promoviendo entornos de apoyo. Asimismo se señala la importancia de generar una atmósfera que estimule a los alumnos a pensar por sí mismos y que se apoye en los esfuerzos que realizan. Dado que la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa, *“que se hace con alguien”* (Litwin, 1997, 87), será necesario generar soportes o andamios para ayudarlos a resolver situaciones y estimularlos no solo a que resuelvan problemas, sino a que se los planteen.

## 2.7.2. El docente en tanto facilitador de aprendizajes. Los nuevos desafíos que se le imponen

Los docentes que se atreven a enseñar no deben imaginarse que saben cómo comienza a aprender cada niño...

Los niños, a diferencia de los envases de semillas, no vienen con un calendario impreso que indique cuándo un concepto determinado germinará y luego florecerá para ellos...

Nadie puede decir cuándo otra persona, y ni siquiera uno mismo, hará progresos decisivos.

Paley

Pese a estar consiguiendo logros educativos sin precedentes, que alcanzan metas nunca antes logradas, la imagen social que se transmite sobre ellos es de desastre general, ubicando en el ojo

del huracán la profesión docente, situación que aparece de forma casi idéntica en distintos países conforme estos van alcanzando similares niveles de desarrollo social. Ello genera una crisis subjetiva, fruto del desconcierto de los mismos docentes que han hecho verdad esas metas (European Comisión, en Esteve, 2006). Muchos han ido haciendo personal o colectivamente sus propios análisis sobre el nuevo territorio que les toca recorrer, en el que saben se producirán más cambios a medida que se vayan alcanzando nuevas metas; no solo por la aparición de otras expectativas sociales, sino por la misma dinámica interna de acomodación a situaciones inéditas que exigirán nuevas soluciones en el interior de sus aulas. Aparece así la idea de que nuestros sistemas de enseñanza tienen que plantearse el objetivo prioritario del aprendizaje como actividad centrada en los alumnos.

No obstante ello los profesores llevan el peso de unas reformas mal diseñadas por la falta de una visión de conjunto y de unas previsiones mínimas sobre los nuevos problemas emergentes. El sentimiento de estar desbordados afecta su moral y suelen ser los primeros críticos de los sistemas educativos. Anteriormente la escuela selectiva (enseñanza de élite basada en la selectividad y la competencia) en las que nos educamos los adultos del presente expulsaba a los alumnos más difíciles (basada en la pedagogía de la exclusión).

Actualmente la escuela, pone su énfasis en la educación universal y comprensiva, mucho más flexible e integradora. Pero no tiene aun los procedimientos, lo que genera desconcierto y el intento de mantener rutinas ancestrales por la falta de formación para enfrentar los nuevos retos. Dicha situación lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo y enfrentar una crítica generalizada que los considera responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza, lo que genera la expresión "*malestar docente*" (Esteve, 2006,34). Terigi (2004) señala que es importante aceptar el desajuste entre la envergadura del problema y el alcance de la solución, dada su complejidad y la imprecisión de las estrategias y recursos pedagógicos con los que se cuenta.

El rol docente se ve fragmentado dada la diversificación de responsabilidades, que se le han ido adjudicando y son la causa fundamental de su agotamiento -según lo pautan al menos siete trabajos de investigación (Esteve, 2006).

Marcelo y Vaillant (2009) agregan que la aparición de potentes fuentes de información alternativas desarrolladas en los últimos años a través de los medios de comunicación de masas -especialmente la televisión e Internet- fuerzan y forzarán aún más a los docentes a modificar su papel como transmisores de conocimiento.

La escolarización del 100% de nuestra población infantil, unida a los problemas educativos de la socialización divergente plantean la importancia de preparar a nuestros docentes para asumir situaciones conflictivas. Faure señala al respecto: *“Por primera vez en la historia la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe.”* (Esteve 2006,41).

La capacitación permanente de profesores -agrega Esteve (2006), en otro pasaje de su obra- tendría que centrarse en una formación específica de reciclaje, acorde a los requerimientos de la masificación y democratización de la enseñanza, que exige una labor menos académica y más educativa, pautada por:

- a) el aprendizaje mutuo, en el que los más avanzados ayuden a los más lentos. Así se ofrecería a estos una explicación elaborada por un compañero que recuerda por sus propias dificultades y puede traducir lo aprendido a las claves de su propio lenguaje. Dicha estrategia permite trabajar en grupos simultáneos con tantos niveles de aprendizaje como sea preciso,
- b) un sistema complejo pero factible, capaz de atender a todos, a los más avanzados y a los que ni siquiera están preparados para empezar a aprender,
- c) la preparación para asumir y mediar en situaciones conflictivas, desarrollando diversas metodologías para desplegar destrezas sociales en situaciones potencialmente conflictivas,
- d) un enfoque situacional, que constituye la base de preparación del docente para profesionalizar el cambio social,
- e) la apertura de canales de comunicación con compañeros docentes, ayuda esencial para la resolución activa de problemas,
- f) un auténtico proceso de reconversión, que priorice el estar al servicio del aprendizaje de los alumnos, buscando materiales que les hagan accesible lo esencial y que permita actualizar conocimientos,
- g) una renovación pedagógica, que para el autor es una forma de egoísmo, en tanto necesaria para encontrarse vivo en la enseñanza mediante el desafío personal de investigar nuevas formas de comunicación para hacer pensar a los alumnos.

Marcelo y Vaillant (2009) se manifiestan convencidos de que los sistemas educativos mejoran cuando cuentan con docentes con excelente preparación para la tarea y cuando estos poseen la firme convicción de que sus estudiantes pueden efectivamente aprender. Los docentes son un recurso imprescindible para la sociedad del conocimiento. La teoría y la práctica de la educación muestran que uno de los elementos que más inciden en el proceso de aprendizaje tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes. Para cambiar la educación debemos hacerlo con ellos, ya que su formación tiene el honor de ser simultáneamente el peor problema y la mejor solución (Fullan, 1993).

*“Cada día en nuestras aulas tenemos el deber de rescatar de la indiferencia, del error y de la ignorancia a una nueva generación de jóvenes que no entienden el mundo que los rodea, y a los que les angustia no saber cómo será su futuro y cuál será el papel que van a jugar en él” (...)* “el centro de la identidad de un docente siempre será el mismo: hacer pensar y sentir a nuestros alumnos hasta formar en ellos, desde ese patrimonio de ciencia y de cultura, una base sólida para encontrar sus propias respuestas, coherentes, inteligentes y sensibles, ante las urgentes preguntas desconocidas que sin duda les planteará la sociedad del futuro” (Esteve, 2006,66).

### 2.7.3. La posmodernidad y la cultura del espectáculo

La inteligencia es la capacidad de adaptación  
a un mundo en constante cambio.  
Dewey

En la modernidad -nos recuerda Gasalla, 2001- los valores culturales por excelencia eran la razón, la palabra dada y la solidaridad con los otros. Hoy, sin embargo predomina un descreimiento general, una cultura de la imagen, un collage de información sin formación, un acentuado individualismo, en que se destacan las desigualdades y la competencia como medio y fin en sí misma. Aparece una exaltación hedonista del cuerpo y de la juventud, en la que se le otorga gran importancia a la moda y a la publicidad, así como a las necesidades pasajeras y aleatorias -continúa diciendo el autor-en constante insatisfacción. En dicho escenario -agrega Gasalla, 2001- muchos estudiantes se encuentran indecisos y desconcertados, sin motivaciones ni proyectos. Desconocen el valor del saber como virtud ético – moral y su escala de valores se expresa en términos de mercado y consumo, donde el conocimiento adopta la categoría de mercancía y de éxito económico. Tienen una visión pesimista del futuro y de los cambios sociales, así como inestabilidad en los lazos y compromisos afectivos, ya que en general pertenecen a familias fragmentadas, en las que los adultos no asumen autoridad ni contención. En dicho escenario, la escuela pasa a ser para ellos un lugar en el que pueden vincularse con pares, tener un estatus y rol social y tomarse un tiempo para encontrar algún rumbo a sus vidas.

Ferrés (2000) plantea la dificultad a la que se enfrentan los docentes de motivar a unos alumnos, a los que cada vez parece más difícil sintonizar. El primer deber que se le impone a un educador hoy -continúa diciendo en otro pasaje de su obra Ferrés (2000)- es hacer un análisis de los rasgos que definen esa cultura popular emergente en la que se potencia lo sensorial, lo narrativo, lo dinámico, lo emotivo y lo sensacional. La búsqueda de lo sensacional es inherente a todo proceso de comunicación y la eficacia de un comunicador está en la capacidad de llamar la atención, de sorprender, de impactar y despertar interés. Por ende un educador no puede comunicar si no está en sintonía con los receptores; lo que conlleva asumir los cambios profundos que el conocimiento ha

sufrido en interacción con la sociedad y con la cultura dominante. El docente es evaluado por el alumno en tanto aburre o divierte, satisface o frustra, pareciendo a veces que los estudiantes buscan un control remoto del televisor imaginario para cambiar de “canal educativo”. Aparecen entonces docentes con mayor o menor rating y asignaturas con más prestigio o fama que otras (Gasalla, 2001).

Los índices de fracaso escolar alcanzan niveles tan significativos, que en opinión de los expertos hay que dejar de pensar en los estudiantes como los principales responsables del mismo; lo que amerita asumir el fallo del medio social y de la institución escolar. En el aula se trabaja sin un guión adecuado al tipo de destinatario, o con malos guiones, unido a que el estudiante solo invierte la energía necesaria en el proceso de aprendizaje si se siente lo suficientemente motivado. Nuestros niños y jóvenes se mueven en un mundo de concreción, de dinamismo, de fragmentación, de gratificación sensorial, de emotividad, de hiperestimulación, distinto de los que caracterizan a la cultura oficial y más en concreto a la escuela. La motivación -señala Ferrés, 2000- deberá provenir de la manera como se enfrentan los contenidos y de las estrategias que se diseñen para el aprendizaje.

#### 2.7.4. La importancia de sostener el deseo de aprender

Dime y lo olvido  
enséñame y lo recuerdo,  
involúcrame y lo aprendo.  
Benjamín Franklin

Hasta hace treinta años -nos recuerda Esteve, 2006- los padres estaban dispuestos a apoyar al sistema de enseñanza y a los docentes ante las dificultades del proceso de aprendizaje y de la educación de sus hijos, situación que ha variado actualmente dada la defensa incondicional de los alumnos, más allá del conflicto y de la razón que asista al docente. Uno de los signos de nuestro tiempo queda pautado por la valoración negativa del profesor como chivo expiatorio y responsable universal de todos los males del sistema (Ranjard y Cole en Esteve, 2006). Si todo va bien, los padres adjudican los logros a que sus hijos son buenos estudiantes; a diferencia de si van mal, entonces piensan que los profesores son malos educadores.

*“El respeto de los alumnos hacia el profesor no se fundamenta en su conocimiento de la materia de enseñanza, sino en sus actitudes en clase, en la percepción de su seguridad en sí mismo, en su calidad humana y en su dominio de las destrezas sociales de interacción y comunicación en el aula”* (Esteve, 2006, 62). En y desde la escuela -agrega Rossano, 2006- deberían promoverse espacios

en los que los alumnos aprendan a estudiar, lleven una agenda que les permita organizar sus tiempos e itinerarios y en el que identifiquen sus dudas, así como busquen lugares alternativos donde resolver las tareas -por ejemplo, la biblioteca del barrio o el apoyo del centro cultural-, ya que muchos alumnos no encuentran en su casa un lugar donde resolverlas. En dichas situaciones, tanto la escuela como la familia se demandan mutuamente acciones que tanto una como otra parecen imposibilitadas de cumplir. Aparece una marcada discontinuidad entre lo que se exige y lo que los alumnos disponen; lo que pautó una “*notable falta de coherencia entre la propuesta de enseñanza, los enfoques y planes de estudio de un nivel y otro*” (Rossano, 2006, 307).

Hay profesores de secundaria que informados de la necesidad de proponer situaciones de enseñanza más adecuadas a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos -señala Terigi, 2007-, logran desplegar otras estrategias, apoyadas en el análisis de las dificultades de apropiación de los objetos específicos de su campo de especialidad. Ellos nos muestran una invención que supone la producción de un saber nuevo, distinto -continúa diciendo la autora- del que disponían en su formación inicial y del que estructuran las propuestas didácticas usuales.

#### 2.7.5. Cambios en el contexto del aula. ¿Ameritan revisar los contenidos curriculares?

El currículum produce,  
el currículum nos produce.  
Da Silva

Esteve (2006, 46) se interroga: “*¿Quién puede estar seguro, en el momento actual, de enseñar lo último conocido?*” O peor aún agrega: “*¿Quién podría estar seguro de que lo que se enseña no podría ser sustituido por otros conocimientos más útiles para esos alumnos a los que estamos intentando preparar para una sociedad que aún no existe?*”

El núcleo académico de la Educación Secundaria experimentó una democratización considerable con la afluencia de grandes grupos de alumnos, en los que se marginaron programas altamente selectivos y tradicionales. La evidencia demuestra que el orden institucional y la composición de las especialidades de la escolarización secundaria están más estandarizados que en el pasado; no obstante ello, la Educación Secundaria en general y la básica en particular, representa un período clave de ensayo y error curricular (Benavot, 2006). Un comentario adicional es el currículum de masas se define y se prescribe directamente por la influencia de determinadas organizaciones internacionales (Banco Mundial y Naciones Unidas), a través de modelos aportados por estados nación dominantes y por profesionales de la educación que operan a escala mundial, los que encuentran audiencias receptivas en sociedades y estados nacionales ávidos de legitimidad y progreso (Benavot, 1991).

Al respecto Eisner (1987) señala que deberíamos interesarnos tanto por aquello cuya oportunidad de aprender les proporcionamos a los niños, como por lo que le negamos. Los alumnos -continúa diciendo el autor en otro pasaje de su obra- pagan el precio de un currículum restringido y de un concepto reducido de la educación, ya que ni ellos ni sus padres están en condiciones de conocer lo que no reciben, ni tienen la experiencia de saber cuáles son las alternativas, por lo que se adaptan a lo que encuentran en la escuela. El currículum está implicado en aquello que somos, en lo que nos convertimos y nos convertiremos; pero también -nos recuerda Da Silva, 1998- es siempre y desde ya una empresa ética y política.

## 2.7.6. La evaluación como ícono de valor social y como medio de comprensión del proceso de enseñanza y aprendizaje

La inteligencia no consiste solo en los conocimientos  
sino también en la destreza de aplicar  
los conocimientos a la práctica  
Aristóteles

Haciendo un brevísimo repaso de lo puntualizado hasta ahora, es evidente que las personas aprendemos de distinta manera y por ende también rendimos y somos evaluadas de distinto modo. Ello nos acerca a un tema crucial que está en íntima relación con el bajo rendimiento curricular, como lo es la evaluación. Una evaluación de calidad estará determinada -según argumenta Camilloni (1998)-, por el tipo y la forma que adopte dicha instancia; en tanto incide el enfoque con el que nos dirigimos a un área de conocimiento, en las preguntas que formulemos y las operaciones cognitivas que se potencian en ella. Asimismo -nos recuerda la autora- la validez y confiabilidad de los datos que se obtengan dependerán entre otras cosas, del momento en que se aplique la prueba, las características de la situación y del clima creado para su realización. Pero a su vez, la reflexión sobre las problematizaciones y propuestas iniciales, así como sobre los procesos y logros alcanzados, permitirán descubrir relaciones y tomar decisiones.

La evaluación puede convertirse en una herramienta que permita comprender y aportar al proceso de enseñanza, si el docente logra centrar más su atención en tratar de entender qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes. Dicha instancia -agrega Camilloni (1998), podrá aportar información al alumno sobre sus progresos y obstáculos, así como los errores percibidos en su proceso de aprendizaje, lo que le aportará indicios acerca de cuál puede ser el origen de sus dificultades. Ello podrá incentivar su motivación por aprender, constituyéndose en un desafío en el que el estudiante ponga su mejor esfuerzo de producción.

La evaluación de los aprendizajes -señala Camilloni (1998)- puede entenderse de dos maneras:

- una vinculada a la dinámica interna del enseñar y del aprender, donde el conocimiento aparece como un proceso de construcción compartido entre el que enseña y el que aprende, orientada a una situación de interacción, que permite desplegar y replantear estrategias de enseñanza.
- y otra como acreditación, que dé cuenta de los resultados de conocimientos curricularmente previstos. Este requerimiento social e interinstitucional permite la movilidad de los alumnos en las instituciones y a la vez los inserta en el campo laboral.

*“Las preguntas de los alumnos le permiten al docente valorar las maneras en que aquellos se interrogan respecto a un campo, la naturaleza de los errores o las falsas concepciones” (Camilloni, 1998, 24). En el aula, favorecer dichos espacios promueve en los alumnos el pensar y en el docente el reconocimiento de que él también está implicado en lo que el estudiante aprendió, lo que nos pauta un acto de mutua implicación. Según el tipo de cuestiones que se les planteen a los estudiantes durante una prueba, estos pueden ser llevados a “crear otros puentes cognitivos”, diferentes a los que había ido elaborando durante el período de enseñanza y aprendizaje -Ausubel et al., 1986-.*

Las calificaciones escolares son el indicador más frecuente del rendimiento escolar, el instrumento simbólico del que se vale el sistema educativo para juzgar la valía académica del estudiante. Su valor social es grande porque de dicha valía depende, en buena parte la calidad de la vida futura de los sujetos: las notas condicionan el acceso a estudios futuros y, a través de estos, a puestos laborales, a remuneraciones económicas y, en general, a un cierto nivel de vida (Martínez González, 1996). Valorando lo planteado no sorprende que los padres exijan a sus hijos un determinado nivel en sus boletines escolares.

Martínez González (1996) realizó una investigación en el año 1991, en la que concluye que son los padres, más que las madres, quienes exigen más a sus hijos en el terreno académico, incluso cuando los resultados son ya satisfactorios, y son también quienes con mayor frecuencia firman los boletines de notas. Señala que son las madres las que desempeñan en este contexto, un papel más afectivo y confidencial para el hijo. Esta distinción de funciones en los padres se corresponden según se puntualiza con los roles asignados en la familia nuclear occidental. Asimismo, la autora aporta algunas conclusiones a tener en cuenta sobre las notas, que considero aportan luz para mi tema de tesis:

a) Si se generan tensiones familiares como consecuencia de las calificaciones, los niños pueden desarrollar sentimientos de culpabilidad y frustración que disminuyen su motivación por el estudio y su autoestima personal, abonando el terreno para el fracaso escolar.

- b) Otro aspecto relevante es el reconocimiento de parte de la familia ante el esfuerzo del niño para obtener su cuadro de calificaciones. Dicho reconocimiento actúa a modo de refuerzo externo, que incrementa la autoestima y la confianza en uno mismo, facilitando el desarrollo de la motivación interna por el estudio. Es frecuente que los padres se preocupen cuando sus hijos fracasan y que se vuelvan muy activos para conseguir revertir la situación. Sin embargo, no es tan común que los padres manifiesten a sus hijos de una manera expresiva su satisfacción cuando obtienen habitualmente un buen nivel de rendimiento. Ello sucede porque los padres esperan, como algo “natural”, que sus hijos cumplan con su responsabilidad escolar.
- c) En ocasiones, las calificaciones mediatizan la relación entre padres e hijos. Los premios materiales que la familia otorga pueden traer como inconveniente que no conducen a una motivación intrínseca de los hijos al estudio y puede llevar a demandar otros quizá más valiosos e inaccesibles para muchos padres.
- d) Como reacción a las bajas notas, existe una tendencia en los padres a dialogar primero, continuar con la amenaza o la oferta de premios, para terminar en algunos casos en la peor situación, la de indefensión, que les lleva a pensar que es inútil preocuparse.
- e) A veces, las notas llegan a desencadenar una lucha de poder y revancha, porque cuando son sistemáticamente insatisfactorias, aparece en los padres un cuestionamiento a su autoridad y competencia. Y los hijos, cuando son castigados, sienten que no se les respeta como personas, no se reconoce su esfuerzo para aprender, ni las limitaciones que tienen para ello.

### 2.7.7. Algunos aspectos a tener en cuenta en la interacción docente-alumno

Cada habilidad que se adquiere tiene un ciclo de competencia, que se inicia con una etapa de esfuerzo a la que le sigue otra de consolidación y perfeccionamiento y una tercera de variación. Hay que reconocer estas fases para poder contribuir a su culminación.

Bruner

En opinión de Gasalla (2001) aparecen algunas dificultades que generalmente encuentran los alumnos para aprender en el aula:

- a) El profesor clasifica a los alumnos tomando en cuenta el rendimiento y la conducta; atribuyendo algunas cualidades a aquellos que se comunican adecuadamente con él, porque le demuestran que comprenden su estrategia y el objetivo de su acción.
- b) Muchas veces el estatus escolar del alumno determina la relación que este entabla con el docente.
- c) En general, el alumno sin dificultades coincide con la expectativa del profesor y se siente animado y apoyado; a diferencia del estudiante con dificultades que al ser animado por el profesor, siente que este tiene dudas sobre su posibilidad de progreso.

d) Los acontecimientos vividos por el alumno en la clase repercuten en él profundamente, ya que le despiertan imágenes y representaciones simbólicas en las cuales sus profesores encarnan las fuerzas atacantes o protectoras.

e) La relación pedagógica es de naturaleza conflictiva para el estudiante dado que está en juego el futuro de su yo. El docente tiene un rol ambivalente, en tanto ayuda y apoya; pero también es peligroso, al ser visto como alguien que evalúa, estorba a su yo o bloquea proyectos.

f) Si el alumno siente reticencia, indiferencia o desvalorización del docente se distancia y hasta puede llegar a la ruptura, transfiriendo su deseo hacia otro lugar y adoptando dos posibles actitudes en clase como lo son el esconderse o el ser hostil.

Gasalla (2001) afirma que para que el docente pueda reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, deberá considerar: a) el contexto social del alumno, en tanto influye en su apropiación de significados y saberes; b) los procedimientos de aprendizaje específicos de cada alumno, incluido el error; que *“muchas veces son las únicas ventanas por las que podemos ver las mentes de los alumnos”* (Rivière en Defior 1996, 188); c) la creación de condiciones de comunicación que habiliten el aprendizaje entre docente y estudiante y entre los propios alumnos, d) el establecimiento de una motivación vincular comprometida.

### 2.7.8. El rol docente y los equipos multidisciplinares, miradas y responsabilidades compartidas

Todos los castillos en la tierra  
fueron alguna vez  
castillos en el aire.  
Proverbio

Tal como se desprende del apartado anterior, en ocasiones aparecen dificultades en la relación docente-alumno que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es por ello, que entiendo importante detenerme brevemente en este aspecto, sin hacer una enumeración exhaustiva, pero sí reseñar algunas aportaciones que me han llamado a la reflexión.

Los docentes necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar como intelectuales transformativos, para lo que deberán combinar la reflexión y la acción (Giroux en Díaz Barriga, 1994). Por lo que el verdadero reto y la expectativa de educabilidad no solo debería referirse a los alumnos, sino también al sistema educativo y su contexto, en cuanto a la posibilidad de aprender y retroalimentarse de sus paulatinos logros; pero también de sus fracasos y carencias. En este juego interrelacional, el desafío y la responsabilidad consisten en cuidar al cuidador -el

docente- ya que de ello dependerá entre otras tantas cosas su salud física y mental (tan necesaria en nuestras aulas), su formación permanente que posibilite la realización de investigaciones educativas, el trabajo en equipo; lo que redundará sin duda, ni más ni menos que en el futuro de las nuevas generaciones.

Kincheloe (2001) sostiene que en el pensamiento postformal la enseñanza es un acto inherentemente incierto, siempre sometida a reinterpretación, en que el profesorado es visto como un “proceso” en constante construcción, que integra el contexto tanto de la información como de la vida de sus estudiantes. El beso de la muerte lo imprime el profesorado -Kincheloe (2001)- al ignorar la dimensión más importante de la vida: la danza entre las partes interconectadas, esto es, las conexiones entre los objetos de conocimiento, pero fundamentalmente las conexiones del conocimiento con la vida real del aprendiz con su entorno. Entornos y realidades que entiendo que los integrantes de los equipos multidisciplinarios incorporados en las distintas instituciones debemos asumir en conjunto.

Se hace necesario, o más que eso, imprescindible acercarnos a la realidad de nuestros estudiantes con bajo rendimiento, con “nuevos lentes” que nos permitan mirar qué factores y dinámicas lo siguen generando y manteniendo. Así como estar alertas a los procesos en los que se den los desenganches efectivos y afectivos -al decir de Escudero, 2005- del sistema educativo; teniendo en cuenta -aunque parezca de perogrullo- que el fracaso de nuestros alumnos pautado a través de los altos índices de repetición y deserción en primer año de Ciclo Básico de Educación Secundaria no es solamente de ellos sino del sistema (del cual cada uno de nosotros somos parte).

Cuán importante sería evitar “la atribución de culpas a las víctimas” -nos recuerda Escudero, 2005- por su supuesta falta de capacidad, motivación y esfuerzo, reconociendo el compromiso que a cada uno nos corresponde desde nuestro rol, tratando de prevenir las fracturas y la exclusión que hoy nos llevan a profundizar e investigar en él.

**A modo de cierre...**

Dado que el tema de investigación tiene que ver con las estrategias y la relación familia- docente, es de mi interés cerrar este marco teórico con tres citas que entiendo sintetizan lo planteado: En la comprensión de sus propias fortalezas y preferencias personales y en la adopción de estrategias compatibles radica gran parte de la eficacia de los docentes. Los estudiantes, en general son

diferentes y todas esas diferencias individuales tienen influencia en la eficacia de una estrategia de enseñanza en particular (Eggen y Kauchak, 1999).

- *“... en la práctica de nuestras clases todos estamos lejos del ideal previsto, debemos hacer frente a las exigencias cotidianas y encontrar soluciones para situaciones excepcionales... que trataremos de adaptar a nuestras necesidades y nuestras dificultades”* (Freinet, en Díaz Barriga, 1994, 103).
- Cuando los niños perciben que padres y maestros están implicados en objetivos comunes, aunque se ven más controlados, tienen niveles de motivación mayores porque saben que cuentan con mejor ayuda de los mismos (Hernández, 1996).

... Y por último, deseo incluir una de las fábulas de Jean de La Fontaine “El labrador y sus hijos”, tomada por la Comisión de UNESCO, 1996 para titular su informe:

“Guardaos (dijo el labrador) de vender el patrimonio,  
Dejado por nuestros padres.  
Veréis que esconde un tesoro.”

La educación -puntualizan al final del informe- es todo lo que la humanidad ha aprendido sobre sí misma. Imitando al poeta, que elogiaba la virtud del trabajo, podríamos decir:

“Pero el padre fue sabio  
Al mostrarles, antes de morir,  
Que la educación encierra un tesoro.”

## Capítulo III

### 3. METODOLOGÍA

La investigación debe existir  
no para suplir el conocimiento público,  
sino para dar voz  
al conocimiento del público  
Contreras

Tras revisar teóricamente distintos aspectos relacionados sobre el rendimiento curricular, la investigación empírica que me propongo pretende aportar algunos datos vinculados al tema.

La investigación educativa que realizo es de tipo cualitativo; sus objetivos, tipo de problema e informantes, me llevaron a jerarquizar y remitirme a *las propias palabras de las personas y su conducta* (Taylor y Bogdan, 1996).

Esta *investigación* busca entender el fenómeno del rendimiento en alumnos de primer año de Ciclo Básico de Educación Secundaria, a la luz de las estrategias que implementan algunos de los actores involucrados, en el intento por mejorarlo. El objetivo es describir y comprender el proceso de interacción, los canales de comunicación entre las familias y los docentes que puedan favorecer o dificultar el rendimiento curricular de sus hijos y alumnos respectivamente. Entiendo que esto me permite acercar y conocer lo que sucede dentro de la institución (representada en este caso por los alumnos y los docentes) y fuera de la misma (aporte que realizan las familias de la muestra).

Me interesó conocer a los distintos protagonistas, sus percepciones, vivencias, acciones y necesidades a través de sus realidades y trayectorias realizadas. Al respecto, Morin (en Gallego, 2000) señala que todo ser humano, toda colectividad debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado, donde encuentra su identidad apegándose a sus ascendientes, su presente, donde afirma sus necesidades, y un futuro, hacia donde proyecta sus aspiraciones y sus esfuerzos. Pienso que es fundamental, para llegar a entender y comprender el tema, el indagar en las miradas, los saberes subjetivos y los discursos de los distintos actores involucrados.

Coincidiendo con lo anterior, esta investigación se inscribe en un paradigma fenomenológico -ya que busca entender el fenómeno descrito *desde la propia perspectiva de sus actores* (Taylor y Bodgan, 1996)-, centrándome en las experiencias e interpretaciones de los fenómenos por parte de los

docentes, alumnos y padres. Asimismo, es interpretativo -en tanto desde el punto de vista de los autores usa criterios básicos de validez de los significados inmediatos de las acciones (Wittrock, 1989)-. Puse especial énfasis en los pequeños detalles, ya que los mismos podían remitirme a lo esencial, así como me detuve en las actitudes y expresiones de los actores para tratar de profundizar y desentrañar algunos aspectos más allá de los vertidos a través de la palabra. Ello me orientó en la construcción de categorías interpretativas (Ricobaldi, 2003). Por lo tanto intenté justificar en el paulatino análisis que realicé sobre cada situación el significado que los hechos tenían para quienes los experimentaban (Eisner, en Grassi 2009a), buscando identificar los elementos simbólicos presentes en las interacciones entre el aula y la casa.

Aposté a que este fuera un estudio holístico, en el que se integrasen las visiones y opiniones de los principales protagonistas involucrados en la temática. Estudié no solo la situación en la que se hallaban en el momento de realizar el trabajo de campo, sino también los aspectos más relevantes de su pasado, los que ilustraron y arrojaron luz sobre mi tema de investigación. El saber de cada actor de esta escena posiblemente esté impregnado de su procedencia, valores y experiencias; determinando su postura y actitudes frente al tema. Asimismo, es un estudio naturalista ya que interactuó con los informantes de un modo natural y no intrusivo; así como humanista, dado que se intentó conocer a las personas en sus luchas cotidianas por mejorar la situación dada (Taylor & Bogdan, 1996).

Acorde entonces, a los planteos del autor citado Morin (2000), he optado por una posición de observador/conceptuador, lo que me llevó a comprometerme con la investigación de los fenómenos, problematizando de forma crítica aquello que parecía "natural". Para ello escruté y utilicé -siguiendo con las palabras del autor - datos "fiables" y "comprobables" acordes a ese contexto y campo de intervención sin dejar sin embargo, de desarrollar un pensamiento personal que me llevó a comprometerme también con una "*escritura singular*" (Morin, 2000, 15).

De acuerdo al tipo de metodología utilizada, los resultados que obtuve no son generalizables, ni explican la causa de los fenómenos. No obstante ello, arrojan datos descriptivos e interpretables que me permiten introducir y profundizar en el tema, así como construir nuevas categorías que anhelo aporten al tema.

El tema de esta investigación tiene una relevancia humana y contemporánea, al decir de Pardini (1996), que obviamente, ha sido condicionado por mis características personales, históricas y socioculturales -como indica Valles (1997)-. A pesar de las distintas estrategias abordadas (como ya se mencionó en la justificación), el tema del rendimiento, que muchas veces conlleva al fracaso

escolar, continúa siendo, aun hoy, un motivo de preocupación, intercambio y dedicación por parte de los distintos sistemas de educación del mundo.

### 3.1. Elección de la institución

Se seleccionó un liceo público, ubicado en la zona de la costa de Montevideo. El barrio se caracteriza por el predominio de la clase alta, media-alta, aunque también hay población de clase media, media empobrecida, baja y obrera, que en definitiva constituye la población liceal (esta información es brindada por el Equipo de Dirección en las entrevistas mantenidas).

La cantidad de líneas de transporte urbano que el alumnado dispone para trasladarse desde diferentes puntos de la ciudad hace que la institución recibe un importante número de estudiantes que viven fuera de la zona del liceo.

La arquitectura edilicia del liceo es muy antigua y no cuenta con los espacios físicos óptimos para el funcionamiento de un centro de enseñanza. Sus salones y espacios comunes, que en general son pequeños y poco confortables, sufren un gran deterioro que obliga a remodelaciones permanentes en su planta física -de acuerdo con lo mencionado por el equipo de dirección y constatado por mí mientras realizaba el trabajo de campo-. Dicha situación provoca distorsiones permanentes en el funcionamiento, ya que mientras se dan las reparaciones la permanencia de ruido, polvo, personal extraño a la institución y el trasiego de estudiantes de un piso al otro dificultan no solo el orden sino también los mecanismos de control de la institución. Asimismo, no dispone de espacios recreativos apropiados, solo tiene un patio abierto en el fondo de planta baja que es muy pequeño para la cantidad de alumnos que posee el liceo; por lo que allí solo pueden permanecer los estudiantes que tienen su salón de clase en ese piso y muy oprimidos. En esa misma planta funciona la cantina, lo que hace que no todos los alumnos puedan trasladarse en los cinco o diez minutos de recreo hasta allí y logren concretar la compra. En los otros pisos los recreos se dan en los corredores, donde el espacio es aún más reducido y favorece en ocasiones quejas de algunos alumnos por el uso del espacio que hacen otros (por ejemplo de alumnas por ocasionales partidos de fútbol que organizan los varones con pelotas de papel). Algunos salones de clase son muy reducidos en sus dimensiones y no tienen ventanas que den al exterior, sino a los corredores, lo que incide negativamente en los ruidos, la poca iluminación y la mala ventilación.

Dispone de tres salas multimedia (una para el nivel de primero y las otras dos para segundo y tercero), dos laboratorios (uno de Física y otro de Química, con un preparador en cada turno) y una biblioteca.

Las necesidades básicas de alimentación seguridad y salud de su alumnado en general están satisfechas. En casos muy puntuales existen becas de cantina para algunos estudiantes, lo que les permite afrontar los desafíos de la educación.

La particularidad de este centro educativo, es que cuenta con un equipo docente de apoyo a los alumnos de primer año de Ciclo Básico con bajo rendimiento curricular, lo que entiendo lo hace un formidable caso de estudio y análisis de todos aquellos factores que atañen a las estrategias abordadas y al relacionamiento con las familias.

Sintéticamente describiré las principales características del grupo de apoyo. El mismo funciona en el liceo desde el año 2006. Desde su integración ha ido aumentando la cantidad de estudiantes a los cuales da cobertura, aproximadamente cien. Está a cargo de tres profesoras que estuvieron desde el inicio del proyecto -dos de Idioma Español y una de Matemática-, las que trabajan en principio en forma honoraria. En el año 2009 al ser conocido por las autoridades de Secundaria, se decidió apoyar el proyecto financiándolo; no solo pagando sus horas sino liberando a esas tres docentes de sus tareas de aula. Los alumnos asisten a contraturno durante dos horas semanales -dos clases de sesenta minutos-. De los grupos de primero se deriva aproximadamente un 30%. El 50% ya se detecta de lo que la maestra de sexto informa -en el relevamiento que el equipo multidisciplinario del liceo hace sobre los últimos meses del año lectivo anterior a su ingreso- y se empieza a trabajar con ellos apenas comienza el año. De acuerdo con las palabras de la directora: *“El objetivo del grupo es dar estrategias básicas de aprendizaje y atender fundamentalmente a lo vincular como forma de brindar ciertas seguridades en la propia personalidad de los chiquilines para que puedan salir adelante”*.

Vale recordar que en el momento en que decidí el tema de la investigación, me acerqué al centro educativo y dialogué sobre el mismo con su directora, quien oportunamente me brindó su apoyo y ofreció la institución para poder plasmar esta investigación en el pasado año lectivo. A modo de ilustrar al lector algunas características del enclave del liceo, vale puntualizar que la zona cuenta con buenos servicios estatales y municipales, así como buena locomoción y comercios en distintos rubros. Asimismo, existen importantes instituciones en su radio, de carácter: a) educativo -tanto públicas como privadas-, b) cultural -bibliotecas, museos-, c) sanitario -unidades de emergencia-, d) social -clubes deportivos, plaza de deporte-, e) recreativo -cines, teatros, plazas-.

El año pasado el liceo contaba dentro de sus recursos humanos con 110 profesores en docencia directa distribuidos en dos turnos y en tres niveles (de primero a tercero). La docencia indirecta estaba integrada por un Equipo de Dirección que funcionaba en su gestión desde hacía dos años y un Equipo Multidisciplinario -integrado por psicólogo, asistente social y dos POP (profesores Orientadores Pedagógicos, uno en cada turno)-. Su alumnado era de 789 estudiantes en los dos turnos.

Como dato a destacar, vale puntualizar que desde mi ingreso al campo, solicité a la directora autorización para poder acceder al Proyecto Educativo de Centro, en el que aspiraba en tanto documento de gestión a acercarme a las líneas principales de actuación de la institución. A pesar de mi insistencia, no tuve acceso al mismo y por ende fui recogiendo la información que entendí más relevante en cuanto a las características propias de la zona, situación económica y cultural, población, tipología del alumnado y del cuerpo docente; así como los indicadores más importantes de su organización y funcionamiento, a través de distintos informantes calificados -por ejemplo a través de las profesoras Orientadoras Pedagógicas y la secretaria administrativa, personal de larga permanencia en la institución- y en las entrevistas mantenidas con cada una de las integrantes del Equipo Directivo, quienes mencionaron los proyectos que el liceo tiene en curso.

### 3.2. Decisiones de muestreo

El liceo seleccionado para realizar la investigación es una institución que en el año 1993 fue catalogada por las autoridades del Consejo de Educación Secundaria como liceo de alto riesgo -por los altos índices de consumo de alcohol y drogas, problemas de conducta e incidencia de los mismos en el rendimiento de su población liceal-, razón por la cual fue de los cinco primeros liceos de Montevideo en contar con Equipo Multidisciplinario. En primera instancia se nombró a una psicóloga -que es quien escribe esta tesis- y al año lectivo siguiente se integró un asistente social. A pesar de que las personas han cambiado aún permanecen los cargos desempeñados por otros técnicos quienes trabajan en coordinación con dos profesoras Orientadoras Pedagógicas en cada uno de los turnos. La institución ha atravesado a través de los años por algunos cambios: de planes, de integrantes de Equipos -de Dirección y Multidisciplinario-, Administrativo y Docente.

Al momento de realizar la investigación el liceo contaba con altos índices de aprobación en primero de Ciclo Básico -82% entre los períodos de diciembre y febrero- de acuerdo con la cifra aportada por la directora. Dicho escenario entendí que me acercaba a ilustrar adecuadamente el tema elegido

(Tójar Hurtado, 2006), ya que contaba con casos individuales, que me permitían valorar los criterios de heterogeneidad o diversidad y de accesibilidad.

A través de las distintas entrevistas mantenidas con informantes calificados (Equipo de Dirección -directora y subdirectora-, profesoras Orientadoras Pedagógicas, docentes del Equipo de Apoyo y las adscriptas del nivel de primer año), fui gradualmente seleccionando y definiendo los actores que finalmente conformaron la muestra. El proceso fue lento y arduo, en cuanto a las características que los mismos debían contemplar y al número de entrevistas a realizar. Al respecto Taylor y Bogdan (1987) señalan que lo que resulta importante no es tanto la cantidad de entrevistas sino su potencial informativo, lo que me permitió llegar luego de algunas a la idea de saturación. El procedimiento cualitativo para determinar el tamaño muestral consideró la noción o principio de “saturación”, entendiéndose por tal que a medida que se van viendo casos similares el investigador adquiere confianza empírica de que la categoría está saturada (Valles, 1999). Cuando ya no es posible obtener información nueva se da la saturación nos advierte Tójar Hurtado (2006).

En un principio -proyecto de tesis- había valorado otra muestra basada en mi conocimiento del centro educativo y de algunos de sus docentes por haber permanecido en el equipo de apoyo a la dirección del liceo durante quince años, muestra que se modificó al dialogar sobre todo con la directora del liceo. En el correr de los últimos cuatro años en los que vale aclarar que ya no trabajo en la institución y no atiendo alumnos de este centro -decisión que tomé en el momento en que inicié este postgrado, ya que siempre supe que quería investigar en este liceo y no quise sesgar el trabajo de campo- algunas asignaturas y docentes cambiaron su perfil, por lo que la directora me sugirió desestimar dos de las asignaturas previstas -correspondientes al área de idiomas extranjeros y expresión visual y plástica- dado que ya no contaba en ellas con docentes experientes y comprometidos. En virtud de lo cual evalué dos nuevas alternativas, como lo fueron el incluir dos docentes de ciencias -uno de Sociales y otro de Naturales-. A fin de seleccionar los mejores en sus áreas indagué quiénes tenían excelentes puntajes de evaluación de dirección, años de experiencia docente y de permanencia en el liceo, un gran compromiso con la comunidad educativa -a través de sus distintas acciones, por ejemplo al involucrarse con distintos proyectos que la institución había ido instrumentando en el correr de los últimos años- y con un alto nivel de asistencia. Luego de chequear dichos datos y antes de tomar una decisión final cotejé y evalué dicha información con otros informantes calificados como las profesoras Orientadoras Pedagógicas, las adscriptas de primero de Ciclo Básico de los dos turnos, otros docentes -especialmente los del grupo de apoyo- y la Secretaria del liceo -quien al ser consultada en última instancia respondió: “...Pero realmente estás eligiendo a los mejores”-.

Vale puntualizar asimismo que en principio había previsto entrevistar cuatro docentes, pero durante el trabajo de campo decidí que era importante integrar a la tercera profesora que integra el equipo de apoyo; por lo que la muestra se modificó de cuatro a cinco. De los treinta y cinco docentes que integraban la plantilla de primero y de acuerdo con lo ya planteado, se seleccionaron cinco para la muestra. A modo de síntesis de lo expresado anteriormente la selección de ellos tuvo en cuenta: a) que pertenecieran a distintas áreas, b) que tuvieran excelente puntaje de dirección, c) los años de experiencia en la asignatura y en el liceo, d) buen nivel de asistencia, e) su muy buena interacción con alumnos y familias. Los mismos pertenecían a las asignaturas Matemática, Idioma Español, Geografía y Ciencias Físicas. Tres de los docentes integraban el Equipo de Apoyo a alumnos con bajo rendimiento que tiene instrumentado el liceo y dos de ellas eran de la misma asignatura de letras.

Es oportuno asimismo aclarar que las integrantes del Equipo Gestor no fueron consideradas como sujetos de estudio. No obstante ello, las concepciones personales sobre la institución que dirigen, abordadas en las respectivas entrevistas -las que se realizaron por separado-fueron consideradas como datos significativos que tuve especialmente en cuenta. A través de una entrevista con la secretaria administrativa del liceo, se me permitió conocer algunas características sobre el perfil docente, el número de ellos que trabaja en cada turno y nivel, así como las calificaciones otorgadas a los mismos en los informes de fin de año por el Equipo de Dirección.

### Perfil de los docentes del liceo

Un total de 110 profesores que desempeñan sus funciones en los dos turnos y en los tres niveles (primero, segundo y tercero), se distribuye de la siguiente forma: en la mañana 63 docentes (57%) y en el turno vespertino 47 profesores (43%).

La cantidad y variedad de los docentes seleccionados para la muestra tuvo como objetivo el mostrar e integrar profesores de distintas asignaturas vinculadas al área de letras y de ciencias. A medida que transcurrían las entrevistas y luego de culminadas cada una de las mismas, las transcribía y anotaba al final comentarios y percepciones que iban surgiendo, los que me resultaron un insumo importante a la hora de analizar los datos.

### 3.3. Sujetos de la investigación

Mi muestra quedó constituida por: a) cinco profesoras de las siguientes asignaturas: Idioma Español (dos), Matemática (una), Ciencias Físicas (una) y Geografía (una), b) doce alumnos, entre los que

se encontraban seis de muy buen rendimiento y seis de bajo desempeño, de acuerdo con las calificaciones obtenidas en el primer boletín (junio) -momento en que se realizó el trabajo de campo- y c) doce familias de los alumnos de la muestra, que como ya se indicó presentan dos perfiles bien diferenciales, unos con muy buen desempeño, y otros con cuadros de franca insuficiencia -que de mantenerse en cinco de ellos, podrían comprometer la aprobación final del curso-.

De las familias que contacté inicialmente, alguna de ellas declinaron la invitación, sobre todo por razones de salud y otras porque no disponían de tiempo. Entre quienes aceptaron, mostraron una actitud de gran compromiso y franca colaboración. Con muy pocas excepciones las entrevistas fueron llevadas a cabo fuera del local liceal. Algunas fueron realizadas en el hogar de los alumnos por pedido expreso de algunos padres, así como por accesibilidad y falta de espacio en el liceo. Las mismas fueron grabadas y transcritas literalmente. Utilicé un muestreo intencional (Maxwell, 1996), en el que se seleccionó a aquellos docentes, padres y alumnos que intentaban mejorar la situación del rendimiento curricular, de acuerdo a la opinión de informantes calificados acerca de cuáles eran los más adecuados para construir la muestra. Al respecto, vale puntualizar que la selección de la muestra fue largamente consultada y acordada con los equipos de dirección, multidisciplinario y docente respectivamente, a los que se les especificó los objetivos y alcances de la investigación.

Utilicé dos criterios en la selección de la muestra, como lo son el de accesibilidad y el de heterogeneidad (Valles, 1999). Para que la misma fuera lo más representativa posible, los docentes identificados pertenecen a distintas asignaturas -excepto dos de ellos, que dictan la misma materia-, grado, edad y años de trabajo en la institución. En cuanto a los alumnos, concurren a los dos turnos matutino, y vespertino, y son seis del sexo masculino y seis del femenino, así como presentan cuadros de calificación bien distintos. Asimismo las familias tienen perfiles diferenciales en cuanto a su nivel socio-económico y cultural, su edad y compromiso para con la vida académica del hijo.

Luego de definir las familias a investigar, se les llamó por teléfono y se les explicó el tema a indagar y el carácter confidencial de los datos aportados.

### 3.4. Técnicas

El abordaje de la recolección de datos para esta investigación se llevó a cabo con los siguientes instrumentos:

**Entrevistas.** Se eligieron entrevistas en profundidad -encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, que apuntan a la comprensión de las perspectivas que tienen estos últimos sobre sus vidas, situaciones y experiencias, tal como lo expresan con su palabras (Taylor y Bogdan, 1996)-, para desentrañar los aspectos fundamentales de la temática que me convoca.

Asimismo se realizaron entrevistas semiestructuradas con visos de profundidad, en las que se trató de dar curso, a través de una serie de preguntas más o menos abiertas en forma de guía, a que los entrevistados respondieron a ellas libremente. Las mismas fueron de carácter individual a los distintos actores de la muestra, a fin de posibilitar a los alumnos, docentes y padres el narrar experiencias y expresar sentimientos sobre las distintas temáticas abordadas.

Se trató de desentrañar los aspectos fundamentales vinculados al rendimiento y algunos aspectos relevantes vinculados a las historias de vida y trayectorias realizadas, lo que esclareció con sus respuestas mi objeto de estudio, al hacerse accesible a la interpretación (Flick, 2004).

La entrevista focalizada es conceptualmente afín a la entrevista en profundidad, por lo que Valles (1977) señala que de ellas se obtiene un gran caudal de información, ya que proporcionan una interacción directa más personalizada y flexible, al suministrar en la faz inicial, puntos de vista, enfoques e hipótesis que conducen eficazmente la investigación, así como dan mayor intimidad y confiabilidad.

La entrevista tiene como referente a la vida cotidiana, a la conversación, a la narración. Las diferentes maneras de conversación mantenidas con el investigador de campo, en su papel de observador participante, pueden considerarse como entrevistas -señala Valles, 1997-. Las entrevistas realizadas tuvieron un carácter individual, holístico y no directivo. A todos los integrantes de la muestra se les aseguró la confidencialidad de las identidades y situaciones.

**Análisis documental.** Analicé junto con las adscriptas y profesoras Orientadoras Pedagógicas de los dos turnos las calificaciones y comentarios vertidos por los docentes -en registro escrito- acerca de los estudiantes que integran la muestra (información que integro de cada alumno al inicio de las entrevistas). Al respecto es dable destacar que cuando comencé con la colecta de datos los estudiantes ya habían recibido dos entregas de carné, una en la que solo constaban las calificaciones y la segunda, la que representa mi mayor área de interés, puesto que incluye notas y comentarios de cada asignatura y un juicio vertido por el colectivo docente en la primera reunión.

Por lo que más allá de centrarme en la segunda entrega, igualmente valoré la evolución desde el inicio del año lectivo, a la luz de los aportes de los informantes mencionados, lo que permitió complementar mi mirada.

Y en el caso de los docentes solicité compartir alguna de sus propuestas de trabajo -al respecto vale puntualizar, que no tengo registro de estos análisis documentales dado que solo se me permitió observarlas pero no obtener copia-, su énfasis en el encare de determinados temas o conceptos, así como las estrategias utilizadas y el estilo de evaluación en la corrección de las producciones de sus estudiantes. El aporte de dicha información me permitió acercar a sus estrategias y modalidades de apoyo en su acto de enseñar. Llevé registro de los datos, tomando notas de campo, en las que puntualicé las descripciones de las personas, las comunicaciones mantenidas, las acciones y recursos que utilizaban para tratar de mejorar el rendimiento.

## Capítulo IV

### 4. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO

#### 4.1. Análisis de datos

Las modalidades en que se sustentan nuestras decisiones y la puesta en marcha de las propuestas educativas, ponen en juego nuestras posturas, nuestras creencias, nuestras prioridades no son neutras, no son inocentes, y dejan huellas importantes en los procesos y logros de nuestros alumnos; por eso implican un inmenso desafío y una increíble responsabilidad.

Pitluk

El análisis de los datos realizado para conocer en profundidad aspectos sobre las estrategias, expectativas y modalidades de apoyo estuvo orientado por los objetivos de la investigación como también por el análisis teórico de distintos autores realizado durante la construcción del marco teórico.

Si bien el análisis de datos en una investigación de corte cualitativo suele comenzar durante la recolección de los mismos (Taylor y Bogdan, 1987), luego de culminado el trabajo de campo y las transcripciones de las entrevistas me aboqué a tratar de comprender e interpretar los datos obtenidos. En principio puse códigos a un conjunto de notas de las observaciones y de las entrevistas. Anoté reflexiones u otros comentarios en los márgenes, clasifiqué y tamicé este material para identificar frases similares, patrones, relación entre variables, temas, diferencias entre subgrupos y secuencias comunes. Esas diferencias y similitudes las fui poniendo en la matriz y elaboré gradualmente un conjunto pequeño de generalizaciones que agrupaba las consecuencias de los datos. Confronté esas generalizaciones con un cuerpo formal de conocimientos -teoría-. Los pasos seguidos fueron: selección y transformación de los datos en una matriz, presentación de los mismos y elaboración de las conclusiones (Milles & Huberman, 1994).

El proceso seguido entonces se caracterizó por una lectura repetida y cuidadosa de las entrevistas y el registro de algunos documentos, en aras de construir categorías que permitieran la comprensión. Al ser esta una investigación de carácter inductivo su finalidad fue comprender los datos, responder a la pregunta de investigación y generar conocimiento.

## Caracterización de los docentes entrevistados

Para esta investigación se seleccionaron cinco docentes de un liceo público de la zona de la costa de Montevideo, siguiendo la técnica de “bola de nieve”. Las entrevistas se caracterizaron por ser muy amenas y distendidas. Las mismas se realizaron en el local liceal por aproximadamente cuarenta y cinco minutos cada una. El 100% de los docentes que integran la muestra (y que fueron sugeridos por el Equipo Gestor y Multidisciplinario del liceo) son del sexo femenino. Este porcentaje correlacionaría con los datos censales que indican que ocho de cada diez docentes en el Sistema Educativo Uruguayo son mujeres (80,9%). En Secundaria el grado de feminización es de 73,5% (Censo Docente 2007, A.N.E.P- CO.DI.CEN., 2008). El perfil de los docentes del muestreo en bola de nieve se muestra en la tabla (1). El 100% de ellas han realizado cursos de capacitación luego de su egreso, además de recibir el máximo puntaje de evaluación de Dirección (100/100). El 40% tienen grado 7 y el resto se divide en grado 4, 5 y 6. El 60% no tiene formación en dificultades de aprendizaje. Solo una de ellas realizó un curso de formación en el área (20%) y otra un cursillo (20%).

Tabla (1). Perfil de los docentes del muestreo en bola de nieve.

Docente	Asignatura	Edad (Años)	Antigüedad en el liceo (Años)	Grado (un grado cada cuatro años de antigüedad)	¿Integra el grupo de apoyo?
1	Id. Español	49	12	6	Si
2	Matemática	43	9	5	Si
3	Id. Español	52	7	7	Si
4	Geografía	48	6	4	No
5	Ciencias físicas	64	20	7	No

## Caracterización de los padres de alumnos de bajo rendimiento entrevistados

- Integraron la muestra las familias de 6 alumnos, 3 varones y 3 mujeres. A las entrevistas asistieron todas las madres y solo dos padres.
- El 57% son empleadas (domésticas y cuidadoras de enfermos) y el 43% trabajaban de manera independiente (empresarias de pequeñas empresas de servicios y artistas).
- El 100% de ellos dijeron estimularlos o premiarlos cuando obtenían buenas calificaciones.

## Caracterización de los padres de alumnos de muy buen rendimiento

- Integraron la muestra las familias de 6 alumnos (3 varones y 3 mujeres). A las entrevistas de las estudiantes asistieron solo las madres. A la de los varones en dos casos concurren ambos padres y a la otra solo la madre.
- En cuanto a sus ocupaciones, el 50% son docentes; el 25%, amas de casa y el 25%, empleados.
- El 100% de los alumnos tienen hermanos. El 83% de estos tienen excelente desempeño y uno tiene un hermano con una dificultad específica de aprendizaje (Dislexia).
- El 62% opinaron que sus hijos no se sometían a un ritmo intenso de estudio que los alejara de otras actividades propias de su edad.
- El 50% entendía que la relación que sus hijos habían establecido con los docentes incidió favorablemente en su buen desempeño curricular.
- El 100% tenía expectativas de que sus hijos accedieran a una formación universitaria.

## Análisis de padres

No encontré diferencias entre las edades de los padres de los alumnos de bajo y alto rendimiento (tabla 2).

Tabla 2: Edades (en años) de los padres.

Casos	Bajo Rendimiento		Alto Rendimiento	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Caso 1		31		46
Caso 2		46	41	41
Caso 3		42		38
Caso 4		47		42
Caso 5	56	50	58	53
Caso 6		39		34
Promedio Edades		44		44

### Nivel educativo

Los padres de los alumnos de bajo rendimiento no tenían estudios más allá del bachillerato completo, a diferencia de los padres de los estudiantes de alto rendimiento que hasta un 50 % tenían formación terciaria (figura 1).

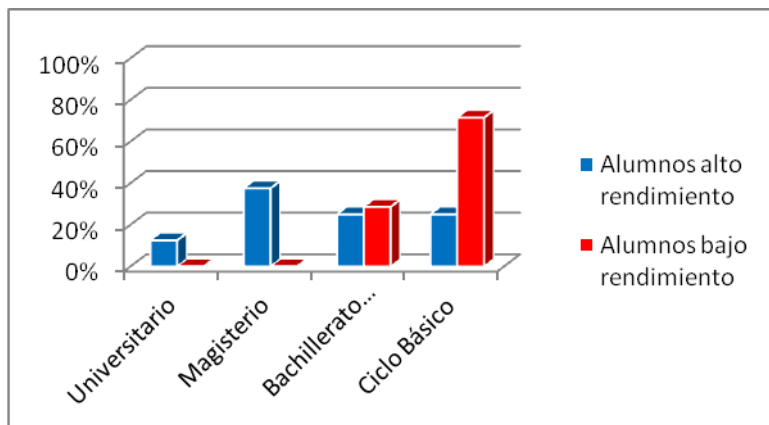


Figura 1: Nivel educativo alcanzado por los padres.

### Ayuda de los padres

Más del 90 % en la etapa escolar y más del 60% en el liceo de los alumnos de bajo rendimiento recibían ayuda de los padres en los deberes escolares y en las tareas liceales respectivamente. Contrasta con los alumnos de alto rendimiento, que solo 30% y 45% reciben la ayuda mencionada.

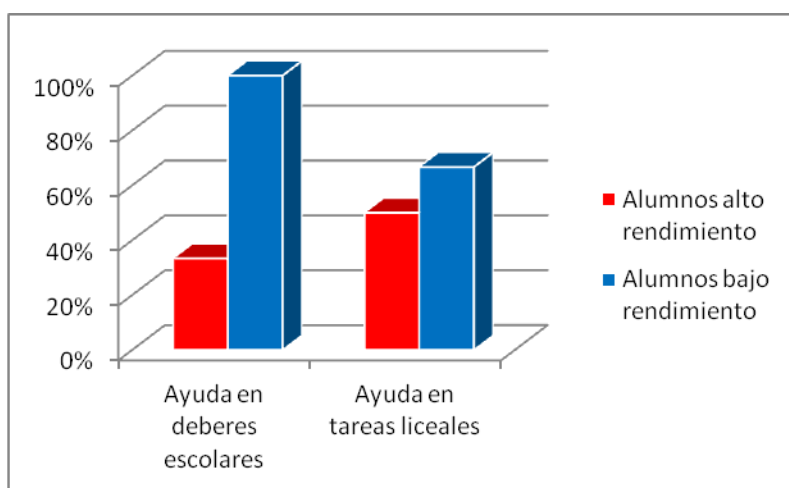


Figura 2: Ayuda recibida de la familia en los deberes escolares y en las tareas liceales.

## Relación con docentes

Los padres opinan que la relación con los docentes incidió en casi el 50% en los alumnos de alto rendimiento y hasta en el 60% de los alumnos con bajo rendimiento.

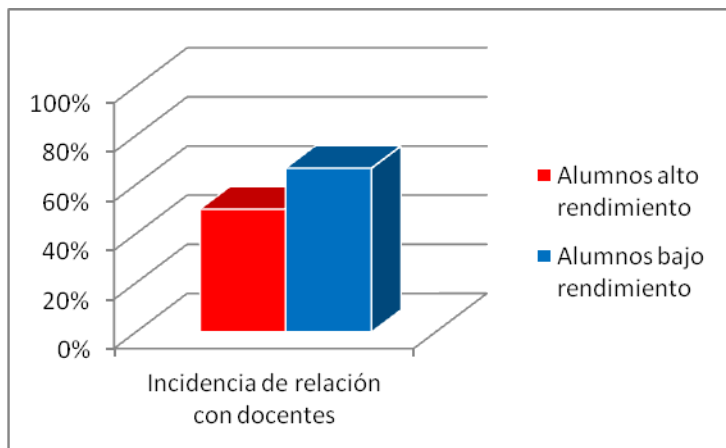


Figura 3: Porcentaje de alumnos en que la relación con los docentes incidió en sus calificaciones.

## Análisis alumnos

### Caracterización de los alumnos entrevistados

#### Promedios de calificaciones

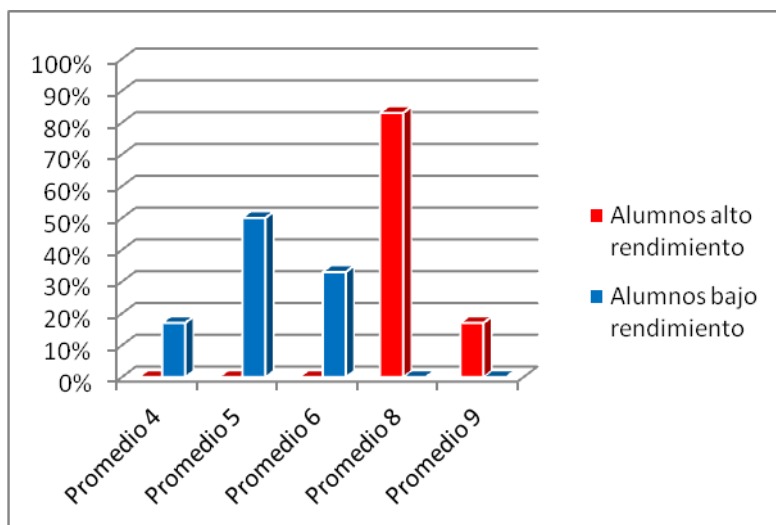


Figura 4: Promedio de calificación obtenida en la primera reunión docente (Junio).

### Asignaturas con calificaciones insuficientes

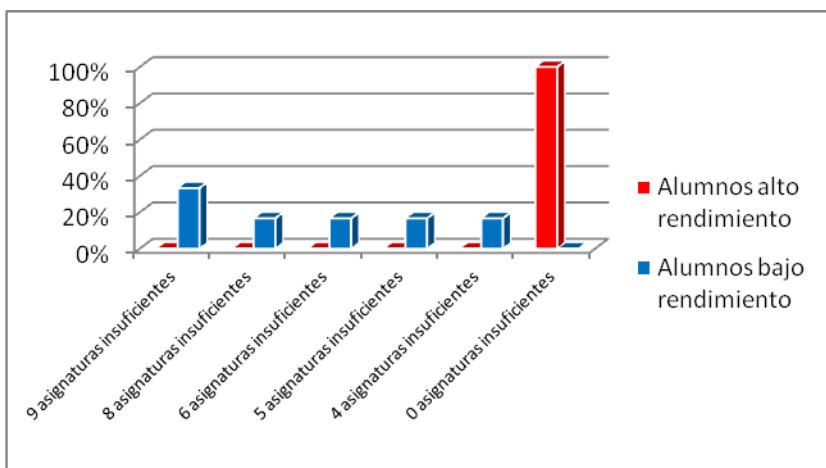


Figura 5: Asignaturas insuficientes en la primera reunión docente.

### Calificación final al egreso de primaria

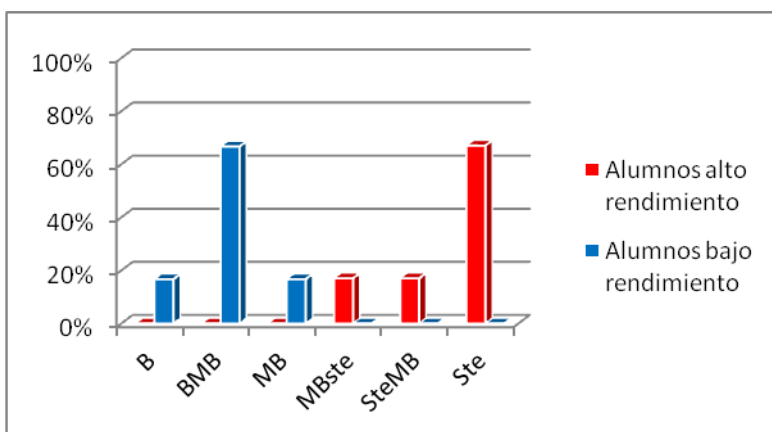


Figura 6: Calificaciones finales al egreso de primaria.

### Cantidad de inasistencias

Los alumnos con bajo rendimiento faltan más a clase que aquellos con alto rendimiento (figura 7).

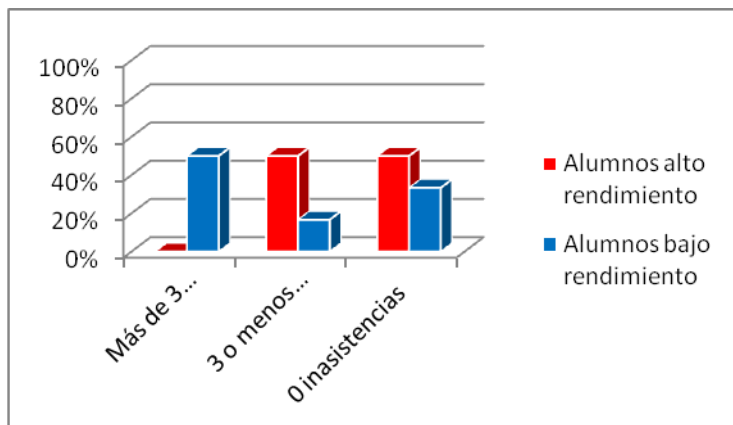


Figura 7: Inasistencias acumuladas.

### Expectativas al final de año lectivo

Todos los alumnos con alto rendimiento esperan ser promovidos sin exámenes. Solo el 30% de los de bajo rendimiento espera aprobar sin exámenes, el resto se reparte entre aquellos que esperan llevarse exámenes y el 15% que ya prevé la posibilidad de repetir el año (figura 8).

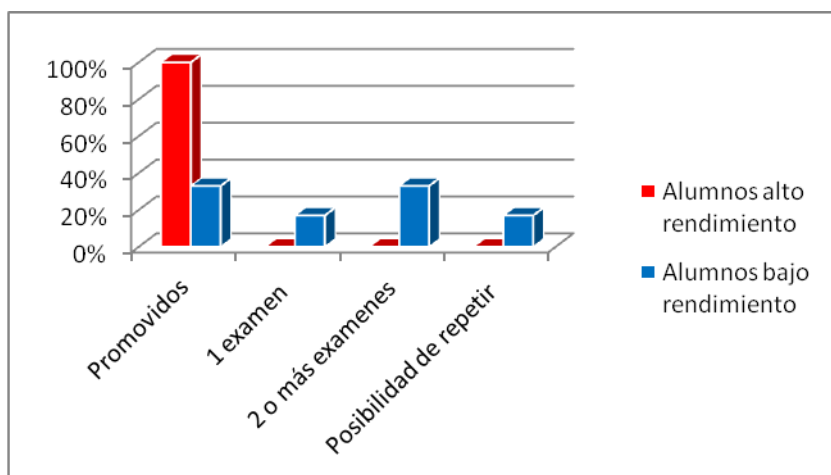


Figura 8: Expectativas propias para la finalización del año lectivo.

### Horas de estudio

Los alumnos de alto rendimiento estudian más horas que los de bajo rendimiento (figura 9 y 10).

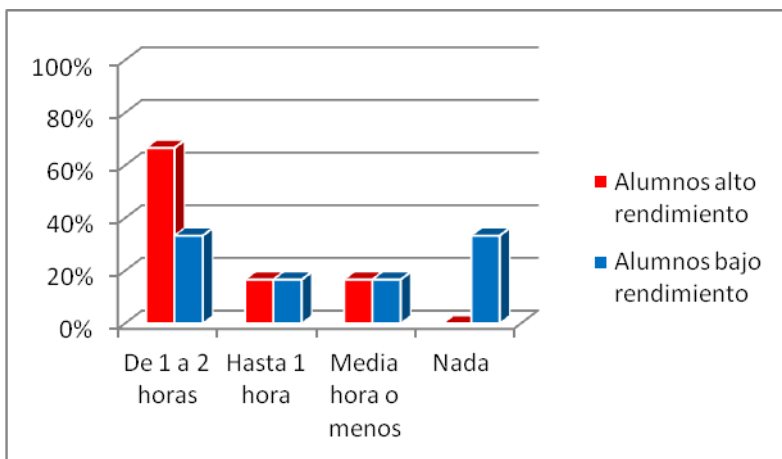


Figura 9: Tiempo dedicado a las tareas liceales o estudio.

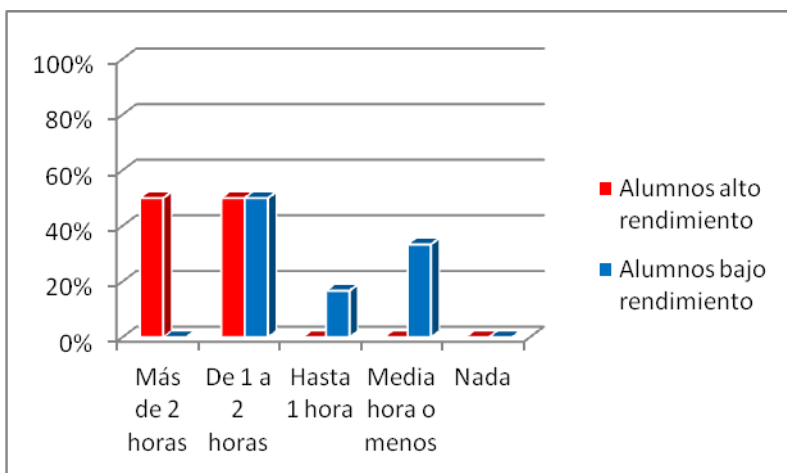


Figura 10: Tiempo de estudio ante un escrito.

Según informan los padres de los alumnos de bajo desempeño curricular **todos** presentan antecedentes familiares de dificultades similares en el rendimiento. La tabla 3 muestra la relación familiar con dificultad similar.

Tabla 3: Relación familiar con dificultad similar

	<b>Familiar que presenta una dificultad similar</b>
Alumno 1	Madre
Alumno 2	Padre
Alumno 3	Padre
Alumno 4	Hermanos mayores
Alumno 5	Hermano
Alumno 6	Madre

#### 4.2. Categorías obtenidas

Los datos relevados permitieron el gradual análisis de lo verbalizado por las familias, los alumnos y los docentes entrevistados, así como la construcción de categorías que dan cuenta de los hallazgos encontrados. La tarea estuvo orientada por los objetivos de la investigación como también por el aporte teórico de distintos autores realizado durante la construcción del marco teórico.

A medida que fui introduciéndome en la investigación y su temática, surgió en mí el simbolismo del agua, el mar y algunas expresiones y términos vinculados a ella para la representación de mis hallazgos. La razón en principio me costó entenderla, sentí que al tener que explicarlo me faltaban palabras y solo se me aparecían imágenes; imágenes tan primarias que quizá tenían como punto de partida ni más ni menos que el origen de la vida.

El medio acuoso es el entorno donde se desarrolla el embrión y donde éste puede alimentarse y gradualmente crecer. Ese medio me retrotrae a esa primera relación y conexión con otro, otro u otra -mejor dicho- que pone su cuerpo a total disposición para comenzar a hacer de nosotros lo que finalmente seremos. Ese primer entorno "líquido" -líquido amniótico- necesita tener ciertas propiedades para que el embarazo transite normalmente, tanto como luego se necesitará de determinadas características o modalidades de apoyo, expectativas y acciones para transitar o "navegar" en el gran océano de nuestra formación.

En ese sentido, habrá familias que “lanzarán” paulatinamente al mar a sus hijos con flotador, bajo su atenta mirada, compartiendo el disfrute de un gran e inolvidable viaje. Otras sin embargo, intentarán “soltar amarras” una y otra vez y cansadas de intentar mantenerse a flote en “aguas turbulentas” finalmente depositarán en otros -los docentes- tal responsabilidad, quizá por considerarlos más aptos y capacitados para enfrentar “el salvataje”. “Salvataje” que algunos docentes aceptarán gustosos por considerarlo un gran desafío -“es el gran motivo de nuestra carrera” decía una docente al hablar del grupo de apoyo que integra en el liceo- y otros plantearán su queja ante tanta comodidad...

De acuerdo a lo puntualizado, es tiempo de reflexionar sobre el proceso que supuso la elaboración de esta tesis y sus hallazgos. Ese proceso estuvo cargado de momentos de empuje, alegría y significativas ganas de saber y “bucear en las profundidades”. Quizá por mi formación, por mi deseo, o por mi desvelo de saber sobre la temática investigada, aspiraba llegar rápidamente a la interpretación de los datos, ante lo que mi tutor con gran acierto me invitaba a colocarme “la escafandra” antes de comenzar la labor de buceo en aguas profundas. Una y otra vez me recordaba los pasos y me alertaba sobre lo delicado del camino a recorrer. E inevitablemente entonces debía reprogramar el viaje, lo que por momentos traía desesperanza y la sensación de “estar varada”. Y aunque parezca de perogrullo -y dado que el proceso por más que lo cuenten otros que ya lo han transitado, hay que vivirlo-, eso me acercó a más conocimiento, a menos certezas y a más reflexión -fundamentales en este tipo de investigación cualitativa-.

Por momentos sentí que no lograba alejarme de la orilla y en otros que “el viento” -representado a través de comentarios y palabras vertidas por los distintos entrevistados- me conducía tempestuosamente “mar adentro” y me ensimismaba en la temática, alejándome de todo lo que no tuviera que ver con la investigación. Me sorprendí pensando categorías y asociando comentarios en lugares insólitos, a modo de una embarazada que tiene sumergidos sus pensamientos en el bebe que porta. Y me sorprendí asimismo interrogándome, pero ¿es que no es eso elaborar una tesis? ¿no es escuchar al entrevistado para que nos pueda guiar? Y entendí que solo si aprendía la manera en que cada uno de ellos registraba el mundo, lo vivía, lo sentía es que podría comprender más profundamente el tema del rendimiento. Sentí que si miraba o abordaba la temática como algo exterior a mí, perdía la ocasión de comprender a los otros como una multiplicación de perspectivas - que son en definitiva sus diferentes y singulares modos de ser-, pero sobre todo de comprenderme a mí como parte del proceso -o puente que me conectaba con la otra orilla, en el que se abrían muchos caminos a explorar en el estudio de un abanico cargado de singularidades-. Visualizar, identificar, comparar y diferenciar eran la clave de la tarea. El tutor, desde su atenta, generosa y cordial mirada me iba orientando a modo de un faro que ilumina y guía al navegante.

Quedan aún otras miradas -la de los integrantes del tribunal- que observarán desde distintas perspectivas y sugerirán nuevas rutas que permitirán navegar por mares aún desconocidos para mí. En el marco de lo sostenido hasta el momento presentaré a continuación una serie de HALLAZGOS e INTERPRETACIONES bajo forma de categorías en torno a tres ejes temáticos.

#### 4.3. Síntesis integradora de los hallazgos

A medida que avanzaba en el proceso de análisis fui consolidando los hallazgos en grandes áreas. Es así que producto de esta sistematización consolidé estos grupos en tres matrices integradoras que me permitieron resumir las expresiones más significativas de los distintos actores de la muestra. A continuación describo brevemente los hallazgos correspondientes a las estrategias de forma de habilitar su consideración integral, para posteriormente abordarlos de forma individual con más detalle.

### 4.3.1. Cuadro de estrategias

Cuadro 1. Ilustra las estrategias visualizadas por docentes y padres

	Categoría	Hallazgos	Docentes	Padres	
				De alumnos de bajo rendimiento	De alumnos de alto rendimiento
E S T R A T E G I A S	<i>La tarea de educar en la diferencia</i>	<i>Carencias afectivas, cognitivas y familiares obstruyen el camino hacia la meta</i>	<i>Actividades de distinta complejidad, tareas de autocorrección con Xo, trabajo en equipo, evaluación diferencial</i>		
	<i>Herramientas que posibilitan el incremento del rendimiento liceal</i>	<i>Búsqueda constante de herramientas que faciliten el aprendizaje para que pueda comenzar a navegar</i>	<i>Orientación del propio alumno acerca del camino a seguir. Propuestas heterogéneas:</i> -Metas cortas -Motivación a la participación oral -Trabajos especiales -Hábitos de estudio		<i>Alumnos con muy buen desempeño:</i> -Conocen sus propios procesos metacognitivos y saben regular la elección, ritmo, secuencia y control de las estrategias
	<i>Estrategias contextualizadas y personalizadas a las necesidades de algunos alumnos</i>	<i>Red de contención elaborada por el liceo a través de clases activas con propuestas diferenciadas y atención personalizada y extracurricular al estudiante con dificultades</i>	<i>-Apoyo afectivo y motivacional</i> - Trabajo personalizado y cooperativo - Estrategias de lectura -Trabajos extras para subir el promedio -Atención fuera de hora de clase -Contención y comunicación periódica con la familia		
	<i>Revalorización de los recursos para ayudar a los alumnos</i>	<i>Relaciones familiares problemáticas afectan el vínculo docente-alumno</i>	<i>Necesidad de elaborar un protocolo de entrevista a fin de evitar la sobrecarga afectiva</i>		
	<i>Problemas emocionales, pedagógicos y familiares que inciden en el aprendizaje</i>	<i>Lazos familiares conflictivos dificultan el proceso educativo del alumno</i>		<i>-Situación familiar conflictiva</i> - Desinterés del estudiante - Complejidad del liceo - Pocos hábitos de estudio - Falta de apoyo en las tareas	
	<i>Familias comprometidas versus familias desinteresadas</i>	<i>Distintos estilos de enseñanza y de ayuda condicionan el desenvolvimiento del estudiante.</i>	<i>Destacan dos estilos de familias:</i> a) <i>Intentan sobreponerse al problema</i> b) <i>Actitud crítica y de distancia afectiva</i> <i>No elaboración de buenas estrategias en común con las familias:</i> -No asisten a las entrevistas fijadas, no reparan ni en las calificaciones, ni en los comentarios del boletín -Adjudican exclusivamente al alumno la causa del problema -Intentos estereotipados de solución	<i>Adjudicación del bajo desempeño a:</i> -crisis puberal -apatía -vínculo más impersonal y exigente con el profesor	<i>Muy buenos resultados académicos por:</i> - Buenas habilidades de aprendizaje y para el estudio - Buena interacción con los docentes - Buen sentido de pertenencia a la institución educativa - Responsabilidad y autovalía del estudiante - Disfrute en el proceso de aprendizaje - Sentimiento de seguridad ante los retos que se le presentan

### 4.3.2. Estrategias implementadas

En primer lugar expongo la categorización que realicé sobre las estrategias. Desde esta dimensión de análisis surgen seis categorías:

#### 4.3.2.1. La tarea de educar en la diferencia

El norte no queda para todos en el mismo lugar

Un viaje de diez mil kilómetros  
empieza por un solo paso  
Proverbio chino

Carencias afectivas, cognitivas y familiares impiden que el proceso de aprendizaje pueda desarrollarse normalmente en algunos alumnos, por lo que el norte educativo -entendido como la meta a alcanzar- debe contar con estrategias variadas y diferenciadas.

El sistema educativo medio, que tenía como función específica transmitir los conocimientos necesarios para acceder a la Universidad y que por tanto era socialmente selectivo y elitista, se transforma gradualmente desde la Ley de Educación de 1973 -que extiende la educación básica de seis a nueve años-, con lo cual se masifica y diversifica sus destinatarios (Formoso, 1999).

Quienes componemos el sistema educativo público desde hace varios años, hemos visto integrar gradualmente un significativo número de alumnos en situación de vulnerabilidad educativa. Al bajo rendimiento presentado se unen generalmente los pocos hábitos de trabajo y/o estudio, inasistencias reiteradas y problemas de conducta que comprometen y agravan su situación académica. El sistema no estaba preparado -nos advierte, Jaureguy, 1999- ni para absorber la cantidad de nuevos alumnos, ni pudo adecuarse a las expectativas de sectores sociales que seguramente no se sintieron adaptados ni a las rutinas ni a los procedimientos de los liceos.

En ocasiones las carencias materiales, afectivas, cognitivas y familiares impiden que el proceso de aprendizaje pueda desarrollarse normalmente, por lo que metafóricamente el norte -en tanto guía que orienta el punto de llegada- se presentaría para algunos alumnos como un camino empedrado de dificultades. A continuación transcribo un segmento de la entrevista mantenida con una docente, a título de ejemplo de lo comentado:

“...Algunos alumnos están muy solos, algunos están muy desorientados, muy confundidos y la familia no siempre puede contener” (Docente 3).

La familia es el entorno donde el niño se relaciona con sus iguales más próximos y es en él donde recibe atención, cuidado y afecto. El individuo -nos recuerda Bronfenbrenner, 1987- recibe influencias de su entorno y a su vez imprime su sello en él. Unido a dicha interacción, en que las condiciones familiares y socioculturales juegan un rol preponderante, es válido recordar que algunos estudiantes manifiestan dificultades en la adquisición de los procesos instrumentales básicos -como lo son la lectura, escritura y razonamiento- por factores multicausales. Un gran número de ellos tienen dificultades de aprendizaje con un fuerte componente genético, situación que compromete la ayuda a ser brindada por algunos integrantes de su familia que también las presentan. No obstante ello, Vigotsky (1978) señala que nuestro aprendizaje responde no solo a un diseño genético, sino sobre todo a un diseño cultural; en el que juega un rol preponderante el docente.

Para algunos profesores trabajar con este perfil de alumnos significa un gran desafío, dado que su abordaje exige una adaptación permanente de estrategias que apunten a la inclusión en un contexto que muchas veces tiende a la exclusión. En el intento por equiparar las distancias cognitivas favorecen en sus aulas un ambiente propicio de motivación, afecto, respeto y confianza en su potencial de aprendizaje. Al respecto integraré algunas palabras de otra docente:

“Para mí trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje es un desafío porque no todos tienen la misma respuesta, ni el mismo tipo de dificultades, ni las dificultades se expresan o ven de la misma manera, entonces eso hace que haya que adaptar permanentemente estrategias (...) para que la mayor parte de sus potencialidades las puedan desarrollar” (Docente 4).

Otra docente por su parte, afronta el reto que trabajar con este perfil de alumnos requiere adoptando una estrategia más amplia e integradora:

“Lo que yo intento es plantear actividades en la clase que tengan suficiente amplitud para que tanto los chicos que tengan o no dificultad puedan hacer algún aporte y proponer actividades que tengan puntos atractivos y que el que terminó antes la pueda seguir y al que le cuesta más pueda hacer un mínimo” (...) “Yo los pongo a trabajar mucho en equipo...”, “...y tengo en cuenta en la evaluación. En algunos casos planteo alguna evaluación diferenciada” (Docente 1).

Una cuarta docente de las entrevistadas entiende que los aprendizajes en estos alumnos exigen referentes humanos cargados de afecto, cercanía y compromiso:

“Trabajo con alumnos con dificultades de aprendizaje y me gusta mucho, es una tarea totalmente distinta porque tiene que ver con otras estrategias, hay que acercarse mucho al alumno, hacerle sentir que es importante, que al docente le gusta lo que está enseñando y le gusta transmitirlo” “Es importante que entiendan que tienen que cumplir con las tareas”, “...que tengan una regularidad en su asistencia...”, “...que se pongan tareas de autocorrección en la X, que se ayuden entre ellos” (Docente 2).

#### 4.3.2.2. Herramientas que posibilitan el incremento del rendimiento liceal

Con un buen aparejo podría navegar solo

Si me das pescado, comeré hoy,  
si me enseñas a pescar podré comer mañana  
Proverbio chino

El aprendizaje requiere de incansables buscadores de nuevas herramientas, que a modo de un buen aparejo habiliten la captura de la mayor cantidad de especies -conocimientos- y con ello la gradual autonomía de los estudiantes para comenzar a navegar.

El aprendizaje -señala Bruner (1990)- es un proceso dinámico y complejo, que requiere la evaluación que el docente haga sobre las funciones desarrolladas por el estudiante, a fin de intervenir, andamiar y buscar estrategias didácticas -a modo de un buen aparejo- que permita ayudarlo a superarse y avanzar. Algunos docentes dicen al respecto:

“... siempre hay que estar viendo que respuesta da el alumno frente al estímulo nuestro para ver entonces si sigo por ese camino o si es ese otro camino con alguna variación, o no se me había ocurrido pero se me ocurrió con él (...), tenemos que tratar de buscar los momentos para seguir ese trabajo de cerca o de alguna manera hacerle entender a él que uno está siguiendo y tratando de ver como ayudarlo en esas dificultades para que él llegue a alcanzar algo. Y tratar de mostrarles cuando lograron algo: “Bueno, mirá lo que lograste”, mostrarles el antes y mostrarles el ahora... por ejemplo tratar de darles la palabra cuando sabemos que va a decir la respuesta correcta. Eso lo apoya, lo estimula, lo incentiva, lo fortifica también”. La misma docente comenta en otro pasaje de su entrevista, que es como “ ir armando una red” , red -que entiendo- tejida con varios hilos y múltiples hebras en las que se cruzan y entrelazan diferentes saberes y acuerdos que permiten un entretejido de nudos que sostienen y van intentando retener al alumno con propuestas heterogéneas pero ancladas en sus necesidades.

...” Dentro de eso es ir armando una red. Lo que sí se da como generalidad, es que una vez que se enganchan logran entender cómo funcionan las cosas (...) Cuando ellos ven los resultados y que esos resultados son los correctos y que si se van basando en eso siguen avanzando, entonces eso mismo para ellos es como un motor que los empuja y los empuja y siguen y dan otro paso y de repente cuando miramos el final, ni yo misma me imaginé que iban a llegar a dar tantos pasos...” (Docente 4).

Las experiencias por las que haya transitado el estudiante durante su escolaridad inciden en su proceso de aprendizaje y en el concepto de autovalía que desarrolla sobre su persona, sus intereses y sus expectativas de logro. El proceso de aprendizaje parecería darse en una secuencia espiralada,

donde cada momento integra el anterior, transformándolo y conservando de él los aspectos necesarios para su estructuración. Pero a su vez nos alerta (Dabas, 1998) dichos momentos tienen un tiempo diferente en cada sujeto, acordes a su ritmo de desarrollo y a las variables socio-culturales.

Desde la visión de los padres algunos estudiantes logran navegar “mar adentro” por características que remiten a aspectos personales, familiares o educativos que los ubican en el rango de muy buen desempeño curricular. Los estudiantes con mejores desempeños son capaces de predecir las consecuencias de una acción, de revisar sus resultados, de controlar la actividad mientras la desarrollan (Brown et al. en Valls, 1995). Es por ello, que el alumno que conoce sus propios procesos metacognitivos puede regular la elección, ritmo, secuencia y control de las actividades cognitivas y de aprendizaje y por ende obtener mejores resultados. Remitámonos a las palabras de una madre y los atributos que ella destaca:

“Es inteligente obviamente, muy responsable, muy centrada en lo que hace. Yo creo que es más la forma de ser de ella, la forma de organizarse...” (Madre de alumna 1 con muy buen rendimiento).

Otros padres adjudican el buen desempeño al placer de su hijo por conocer y saber, quien utiliza todas las oportunidades disponibles -formales y no formales, institucionales y espontáneas- para desarrollar procesos de aprendizaje:

“Y bueno como dicen es la pasión que le pone al estudiar (...). A él le cuestan menos las cosas y además investiga, en sus ratos libres en la computadora o leyendo un libro investiga cosas que él quiere saber, y bueno capaz que más adelante le toca algo de eso en el liceo. Para mí es por la disposición que le pone él al estudiar, él sabe lo que tiene que hacer y lo hace con ganas..., le encanta leer, le encanta todo..., tiene dedicación y tiene confianza, eso es lo que lo está haciendo superarse” (Madre) (Padres de alumno 2 con muy buen rendimiento).

Otra mamá refiere a los aspectos actitudinales de su hija, así como a la participación de la familia que comparte recursos, suma motivaciones y encuentra objetivos comunes para generar una capacidad creadora y productiva que le permita un salto cualitativo no solo en lo académico, sino a futuro también en lo social y económico:

“Yo creo que tiene que ver con la forma de ser de ella y la importancia que le damos a lo que es la educación; a que siempre le estamos inculcando sobre el tema del estudio. (...) nosotros venimos muy de abajo, entonces esa cosa de pensar que con la educación nos podemos superar... Por ser docente confío mucho en ello, aunque haya muchos factores externos, el que estudia y realmente estudia lo que le gusta va a poder llegar a un nivel de vida mejor...” (Madre de alumna 3 con muy buen rendimiento).

Una mamá adjudica los logros a las experiencias y vivencias de los años escolares, especialmente de sexto grado, cuando su hija adquirió y construyó capacidades cognitivas y personales que redundaron en el buen rendimiento alcanzado:

“Desde que está en la escuela pública tuvo muy buena base (...) tuvo mayor rendimiento y aprendizaje que en la privada; sobre todo en 6°. Y después es el interés de ella, yo nunca tengo que decirle que estudie, se pone a estudiar sola y como que le gusta muchísimo más que la escuela” (Madre de alumna 4 con muy buen rendimiento).

*“El grado de proximidad familiar, de apego, las actitudes parentales de apoyo, negociación, así como también el estímulo hacia un buen rendimiento, inciden en el rendimiento que logre el adolescente”* (Rothfuss, 1998, 56):

“Él es capaz, pero yo creo que también fue el entorno familiar. De chiquito él quería hojas y lápiz, él quería tener deberes y a veces le inventábamos cositas para que nos dejara hacer lo que teníamos que hacer. Cuando llegaron los deberes, él los disfrutó porque tenía algo para hacer” (Madre de alumno 5 con muy buen rendimiento).

Conciliar responsabilidad, disfrute e inteligencia parece ser la clave del éxito para otra mamá:

“Es responsable, le gusta y es inteligente (risas), es mi hijo pero creo que es inteligente (risas)” (Madre de alumno 6 con muy buen rendimiento).

#### 4.3.2.3. Estrategias contextualizadas y personalizadas a las necesidades de algunos alumnos

Terminales portuarias comienzan a operar

Si haces planes para un año siembra arroz  
Si los haces para dos lustros, planta árboles  
Si los haces para toda la vida,  
educa una persona  
Proverbio chino

Las distintas instancias de apoyo instrumentadas en el liceo actúan a modo de terminales portuarias que se encargan de la actividad de recepción, almacenamiento y evocación de la información relevante para el proceso educativo de algunos estudiantes.

En los últimos años casi todas las instituciones educativas han tenido una explosión de la matrícula del Ciclo Básico a partir de los ochenta (Uruga, 1999). Quienes hemos participado en la inscripción y armado de grupos -especialmente de primer año de Ciclo Básico- hemos constatado que se integran

a los centros educativos céntricos y de la costa alumnos provenientes de distintas zonas, en general alejadas de su lugar de residencia. Los motivos de dicho trasiego según manifiestan los padres, serían dificultades de sus centros de procedencia. Dicha situación ha promovido la generación de algunas acciones a través de las cuales los docentes coordinan tareas de “remolque” que intentan ir “saneando” las dificultades de sus alumnos, con propuestas heterogéneas ancladas a sus necesidades (Duscharzky en Rossano, 2006).

Las docentes de la muestra plantean tres alternativas de abordaje, que tienen en común la promoción de un trato más personalizado, con un significativo anclaje en el plano afectivo:

- Uno de esos abordajes es el realizado en el aula sobre mitad de año.
- Otro es el implementado por el E.P.I. (Espacio Pedagógico Inclusor), al que asisten alumnos con bajo rendimiento en Idioma Español y Matemática.
- Y el tercero consiste en la integración del Grupo de Apoyo a cargo de tres docentes (dos de Idioma Español y una de Matemática).

Puntualizaré en principio la estrategia utilizada por una docente en el aula:

“El tema es que los alumnos hoy demandan mucho del docente, nos necesitan mucho; por las condiciones sociales, por como ellos vienen sobre todo en 1º año en que el desprenderse de la escuela y pasar al liceo es un proceso largo, muy personal, que cuesta muchísimo (...) y lo que puedo hacer ahora es trabajar un poco más con ellos, pero no durante todo el año, sino en etapas del año. ....Yo ya sé que a algunos les va a costar por su forma de manejar el espacio o de comprender las consignas. Y ahí bueno me lo puedo traer conmigo y sentarlo un ratito para ver cómo comienza a trabajar o darle indicaciones o mirarlo de repente y que sepa que puede comenzar a trabajar o yo voy me paro al lado, le pongo el dedo y le hago una seña de que no o de que sí y ese tipo de cosas son para mí una atención personalizada también” (Docente 4).

De acuerdo con las palabras vertidas, se vislumbra que esta docente proporciona a sus estudiantes herramientas que les permiten gradualmente analizar y revisar sus propios procesos de aprendizaje. Muchos de estos jóvenes no tienen en sus casas “ningún interlocutor” para plantear temas relacionados con la educación -al decir de Rama, 1995- o de tenerlo, su situación igualmente demanda un encare en el aula más personalizado que los ayude a entender, organizar, planificar y ejecutar de manera adecuada sus tareas; actividad que como puntualizaba la profesora solo puede instrumentar en cierta etapa del año lectivo -cuando la gran mayoría del grupo logra funcionar con autonomía-. En segunda instancia deseo integrar el comentario de una docente de lengua que menciona en un pasaje de su entrevista algunos aspectos vinculados a E.P.I. Sus palabras finales me recordaron a Esteve (2006), quien señala que se necesita planificar una formación de profesores acorde con las nuevas demandas, reorganizando su metodología didáctica, ajustándola a las

actividades de aprendizaje que deben realizar los estudiantes y no en términos de las actividades de enseñanza a desarrollar por el profesor:

“Ahí uno tiene la posibilidad de hacer un trato más personalizado con el alumno y desde ese lugar se crea ese contacto afectivo en el que uno puede llegar a saber que hay detrás de esa dificultad, que puede estar pasando. Si hay un tema familiar, si hay un tema personal, lo que sea que esté afectando y a partir de ahí comenzar a trabajar viendo que es lo que necesita él; tratando de adaptarse a lo que él necesita y no lo que yo tengo para brindarle” (Docente 3).

Lo mencionado por esta última docente permite resaltar aspectos vinculados a lo afectivo y lo motivacional por lo que se busca conocer las situaciones generadoras de conflictos y sus posibles vías de abordaje -en las que de acuerdo a sus palabras “se trata de adaptarse a lo que él necesita y no lo que yo tengo para brindarle”-.

Por último integro algunos aspectos vinculados al Grupo de Apoyo. Este apuesta al desarrollo de un sentido de pertenencia y compromiso del alumno y su familia con la institución -que los captó y acompañó a su ingreso y colaboró en su integración con otros- y a su gradual mejora del rendimiento curricular. Su cometido es integrar estudiantes que en las aulas permanecerían indiferentes o autoexcluidos de varias de las propuestas planteadas, así como la prevención de potenciales repetidores o posibles desertores del sistema educativo; lo que lo constituye en un verdadero “timón” que apunta al logro de aprendizajes significativos (Ausubel, 1976) en un marco facilitador de una educación con equidad. Al respecto, Tedesco (1997) nos alerta que no podemos seguir ofreciendo lo mismo a todos, porque lo mismo a todos significa perjudicar a los que tienen menos. Esta oferta pedagógica diferenciada permite ir recuperando esos déficits, dando respuestas contextualizadas, realistas y alcanzables.

Propongo entonces remitirme a las palabras de quienes “capitanean el buque”:

“Sobre todo me interesa desarrollar el vínculo afectivo, que es lo que más resultado me ha dado, intentar llegar a ver que es lo que le está impidiendo a ese alumno avanzar y a partir de esa parte empezar a trabajar con él. Siento que hay que incentivar toda la parte de fortalezas que puedan tener, pararse en esa fortaleza para empezar a ver sus debilidades y empezar a cambiarlas” (Docente 3). Las palabras de esta profesora remiten a una estrategia basada en el afecto que intenta identificar y atender a los alumnos vulnerables o en riesgo para la adquisición de la lectura y escritura (dado que ella es docente de Idioma Español).

Para otra docente -también del área de letras-, el apoyo brindado en el pequeño grupo de apoyo redundaba positivamente en el alumno cuando participa en su macro grupo de clase. El entrenamiento

de diferentes habilidades permite proveer, transferir y aplicar gradualmente las herramientas a la tarea liceal como a la vida diaria:

“...para los docentes de aula es un apoyo fundamental porque en la clase no se puede hacer una cantidad de cosas. No podemos atender a 25 o 30 chiquilines y a cada uno específicamente con su dificultad (...). Son clases más largas en las cuales se los apoya y ahí sí se puede trabajar de manera diferente porque trabajan tres profesoras con ellos; los pueden atender en forma personalizada. (...) A cada uno se le da lo que necesita, porque hay un espacio y tiempo para trabajar con las dificultades, con las estrategias, con las herramientas que necesita él para después ir a la clase curricular (...) porque de alguna manera en el grupo me han dado estrategias para trabajar y para superar las dificultades; (...) superar esas barreras, porque además en definitiva la vida va a ser así, en la vida necesitan encontrar ellos herramientas...” (Docente 1).

La tercera profesora que integra el grupo de apoyo pertenece al área de las llamadas ciencias duras (Matemática) y jerarquiza la importancia del trabajo con pares; por lo que propongo remitirme a parte de su discurso:

“Si alguno no entiende alguna cosa se trabaja individualmente con él, nos sentamos a su lado y los compañeros también lo ayudan, aclarándole las consignas y así de a poco van animándose a participar. Algunos profesores nos cuentan después que van cambiando su actitud, que se sienten más seguros (...). Ellos vienen contentos.

Había un chico al inicio del año que se sentaba solo y como en segunda fila y hoy en día se integra a la mesa, hace bromas, comenta y le decimos: Pasaste de segunda fila a estar en platea” (Docente 2).

Trabajando en la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978) de estos alumnos con bajo rendimiento curricular se apuesta a potenciar y favorecer lo que son capaces de resolver por sí mismos, y lo que pueden lograr mediante un trabajo conjunto con compañeros más adelantados. Ello amerita -al decir de Bruner (2001) -el ofrecerle la oportunidad de ejercitar todas sus capacidades en un prolongado e intenso episodio de aprendizaje que beneficiará el dominio y comprensión de una materia y el estímulo para que busque con entusiasmo nuevos episodios.

Esta última docente dice que el grupo constituye para sus estudiantes un lugar de referencia e identificación con el adulto que sostiene el deseo de seguir estudiando (aspecto éste ya mencionada por Duscharzky, en Rossano, 2006). En él se pautan límites claros y concretos acerca de lo que se espera de sus actitudes y comportamientos, en una combinación equilibrada de exigencia y afecto:

“Es importante que entiendan que tienen que cumplir con las tareas, que tienen límites, que no es lo mismo si asisten a clase o no, que es importante que tengan una regularidad en su asistencia para que puedan seguir el curso. Se trata de que ellos empiecen a motivarse y les guste la asignatura, ponerles situaciones cotidianas. También utilizando las Xo, problemas interactivos con la máquina que ellos vean que situación se aplica a la vida real, que experimenten, que puedan ir a sus casas y continúen con las tareas allí...”(Docente 2).

De acuerdo a lo mencionado hasta el momento e integrando un nuevo pasaje de esta última entrevista, el grupo genera interacción, aprendizaje y enriquecimiento entre los alumnos:

“...que se ayuden entre ellos, que los que están más avanzados puedan ayudar a intercambiar conocimientos con sus compañeros, que los ayuden. En general, veo que lo que les cuesta mucho es entender enunciados y que entre ellos se expliquen las consignas con sus palabras es muy importante (Docente 2).

... pero también entre las docentes. Una de ellas describe el placer que lleva aparejado el integrar esta propuesta no solo desde lo profesional sino también desde lo personal:

” Yo integro el grupo de apoyo y es el gran motivo de nuestra carrera, porque más allá de que somos docentes de vocación las tres compañeras que lo estamos haciendo, es como que acá podemos desarrollar un montón de cosas que en el aula no se pueden hacer, porque son grupos más reducidos, porque tenemos otros tiempos educativos. (...) Y el tema de tener el almuerzo, de estar compartiendo otras cosas con ellos también acerca mucho el corazón y hace que ellos tengan otra confianza, otra apertura y otra receptividad. Yo siento que puedo desarrollarme mucho más como docente, y como ser humano, más allá de la docencia; como ser humano es estar ayudando a otro ser humano en el proceso de crecimiento y viendo además que estamos en una sociedad en que los chiquilines tienen procesos muy dolorosos de aprendizaje. La familia no siempre puede dar esa base de valores, y acá tenemos como un espacio donde a partir de lo educativo también tratamos de trabajar esa otra parte, la parte interna” (Docente 3).

#### 4.3.2.4. Revalorización de los recursos para ayudar a los alumnos

El peligro de ser tragado por el anzuelo emocional de la familia

El agua hace flotar al barco,  
pero también puede hundirlo  
Proverbio chino

Las entrevistas con algunas familias producen en los docentes curiosidad, agobio y confusión, por lo que el pautar de antemano los elementos a abordar en ellas los protegería de la tentación de

tragarse el anzuelo seductor que los paraliza, frustra y a veces aleja del real problema que es el alumno.

Una docente de la muestra destaca la importancia de la sobrecarga que implica el entrevistarse con algunas familias. Al respecto González (2006) nos dice que hay algunos docentes que desean encontrarse con los padres y otros que temen esos encuentros, especialmente cuando se trata de padres de alumnos con dificultades. Se ha aceptado -agrega la autora- que parte de esta ansiedad remite a la carencia en la formación de base de los docentes sobre el tema. La novela familiar de los alumnos produciría en algunos docentes al igual que un anzuelo, por un lado una suerte de seducción y curiosidad, pero por otro cierta cuota de ansiedad al no saber qué hacer con eso, lo que paralizaría y frustraría. Una adecuada interacción entre ambas "orillas" facilitaría la corresponsabilidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, ya que por un lado el docente al nutrirse de información sobre el trayecto educativo de su alumno podría comprender mejor la situación. Por otro esto permitiría a la familia sumar esfuerzos acorde a las necesidades; por ejemplo al beneficiarse de aportes que afiancen las fortalezas y permitan ir superando gradualmente las debilidades a cubrir en el hijo a nivel extracurricular. Pero no siempre la realidad, expectativas y acciones de ambos interlocutores se ven colmadas, lo que conlleva sentimientos de agobio, desmotivación y frustración.

A nivel docente muchas veces se da una situación de malestar que algunos autores llaman síndrome del desgaste, del agotamiento emocional o enfermedad del burn out, que se caracteriza por la ausencia de expectativas positivas, que producen daño personal y resienten la calidad de la tarea (Casullo, 2005). La tarea docente y el intercambio con estas familias caóticas implica muchas veces un riesgo para la salud emocional y el bienestar del profesor -que desemboca ocasionalmente en pedidos de licencias por enfermedades, algunas pasajeras y otras de mayor envergadura (UNESCO, 2005). La ayuda que en este caso la docente reclama apunta a modificar y generar nuevas estrategias que le permitan no rendirse ante los problemas de las familias, manteniéndose activa en su rol. A fin de clarificar lo expuesto, propongo remitirme a las palabras de la docente citada:

"En relación con la familia, me parece que los docentes deberíamos buscar una estrategia general o alguna forma de manejar tanta carga emocional que recibimos todos los días y sobre todo cuando tenemos este tipo de situaciones que superan todo lo que nosotros podemos decirles a los padres y que de alguna manera forma parte de nuestra mochila. Sería importante ver de qué manera podemos buscar un camino para transformar eso en algo positivo, y no que sea esa carga que al contrario nos agote o nos doble o nos agobie y no nos permita a veces trabajar o tener las ganas de seguir buscando cosas..."

Mi experiencia como psicóloga en centros educativos me ha mostrado que los padres despliegan muchas veces en las entrevistas con el profesor creencias familiares acerca de cómo debería ser o funcionar el hijo en el entorno académico, con lo que el docente queda cargado y confundido en su rol. Estas creencias o ideales muestran en ocasiones la defensa de la familia a su territorio y son una manera de mantener el control y la homeostasis de su organización; que aunque endeble -en muchos casos-les ha permitido mantenerse y subsistir. Pero también a veces la información vertida por la familia retrotrae al docente a pasajes, vivencias o réplicas de su propia historia, lo que lo deja confundido o debilitado en su accionar.

*...“Hay que estar muy bien preparado para decir escuché, o lo terminé de escuchar a ese padre que por ejemplo era del primero seis; pero yo tengo que entrar al primero ocho y los alumnos del primero ocho me tienen que tener a mí como profesora y no a la que viene con toda esa carga...”*

La docente en otro pasaje manifiesta la importancia de que la información sea pertinente para su tarea pedagógica, por lo que la forma en que se recoge esa información puede resultar un importante insumo. Ello llevaría a la necesidad de explicar a la familia los objetivos y alcances de la entrevista, que entre sus beneficios podría traer aparejado el proteger a los padres -evitando que queden debilitados al depositar su intimidad personal y familiar en el liceo- y al docente -dado que generalmente este no sabe qué hacer con ello y dónde depositarlo-. Esto ayudaría a poner límites y sería como una barrera de protección.

*...” A mí me parece que debería haber como un protocolo armado para las entrevistas (...). Ver quién es el mejor para acompañar en esa entrevista y armarlas con ese protocolo (...). Establecer una línea de acción que enriquecería el resultado y nos permitiría a nosotros priorizar esos resultados como algo positivo y no en esa carga que queda en nada y que no sé a ciencia cierta en qué redund...” (Docente 4).*

Muchas veces se le pide al centro educativo que cambie e integre esas nuevas e impactantes realidades que el adolescente y sus familias viven, lo que unido a las palabras de esta docente nos invita a reflexionar sobre si lo enriquecedor no sería ofrecerles una nueva manera de mirar, diferente a cómo lo han encarado hasta entonces, dándoles la oportunidad de aprender y cambiar.

#### 4.3.2.5. Problemas emocionales, pedagógicos y familiares que inciden en el aprendizaje

##### Anclas que dificultan el avance

No puedes guiar al viento, pero puedes  
cambiar la dirección de tus velas  
Proverbio chino

En la familia de alumnos con bajo rendimiento curricular suelen encontrarse sentimientos de confusión, frustración y en algunos casos culpa que pueden constituirse en escollos que varan el barco y dificultan la posibilidad de que siga su rumbo.

Diversos estudios (ANEP- CEP, 2005) han demostrado que el rendimiento curricular puede verse alterado por variables relacionadas a la instrucción de la madre, la situación socioeconómica del hogar, la composición familiar y el contexto sociocultural del centro educativo, unido a las expectativas de los padres (aspecto este que abordaremos en el próximo capítulo). La atribución del fracaso responde a causas internas o externas. *“Una atribución a factores internos, estables y no controlables de los fracasos produce una pauta típica de “indefensión aprendida” ante las tareas de aprendizaje, que daña seriamente no solo la motivación, sino la propia autoestima y el autoconcepto”* (Alonso Tapia, en Pozo, 19995, 180).

En la familia de alumnos con bajo rendimiento curricular pueden darse dos cosas diferentes: a) que una situación familiar complicada absorba completamente las energías del hijo y b) que el sentimiento de confusión, frustración y en algunos casos culpa de alguno de los progenitores u otros familiares lleve a la sobreprotección, a la no exigencia de ningún esfuerzo. Ambas cosas pueden constituirse en escollos que varan el barco.

Algunos padres aportan su visión acerca de las dificultades que presentan sus hijos de asirse a las demandas académicas o de su dificultad para ayudarlos en las tareas:

“... ahora cambiaron todo y yo no entiendo nada. Yo le exijo que él haga las cosas que le pidieron en el liceo y él dice que no le mandaron nada, él no copia nada. Solo lo vi entusiasmarse cuando le pidieron que hiciera una pirámide; porque él es así: todo o nada” (Madre de alumno 2 con bajo rendimiento).

Ciertos alumnos presentan dificultad para captar y sostener la atención, lo que trae aparejado por ende problemas de concentración que repercuten en las tareas ya sea al copiarlas o terminarlas. En el caso que se expone, la mamá relata que solo vio entusiasmarse a su hijo con unos deberes en que se le pidió que construyera una pirámide, lo que me permitiría pensar que el área de interés de

este tipo de estudiantes se encuentra muchas veces en actividades manuales o tecnológicas y no en cuestiones más teóricas como se le exigen a nivel curricular:

“Él no acepta mucha ayuda, vos le preguntás qué tiene que hacer, qué precisa y él nunca te sabe decir, no tiene cosas copiadas, entonces entendés es machacar siempre sobre lo mismo” (Madre de alumno 3 con bajo rendimiento).

Situaciones como la descrita por esta otra mamá dan cuenta de un alumno disperso, desorganizado, que no puede seguir el ritmo de la clase -por ejemplo para copiar los deberes; causa que puede estar también en un problema de escritura que amerita un diagnóstico- y que por ende no puede pedir que se lo ayude desde el hogar. Ello trae aparejado muchas veces la insistencia de la familia en cuanto a lo que debería hacer y la reiteración de un mismo patrón de conducta por parte del alumno que inmoviliza la posibilidad de cambio.

Una tercera mamá aporta un nuevo elemento a tener en cuenta. El mismo refiere a los cambios que su hija debió experimentar al ingresar al Ciclo Básico; por un lado, al provenir del campo donde cursó su etapa escolar y por otro por las características que ella adjudica a los montevideanos -a quienes encuentra hedonistas e hiperactivos-:

“Empezando que el liceo es algo totalmente diferente y salió de una escuela rural. Entonces acá en Montevideo hay mucho alboroto y están todos bastante preocupados más por la apariencia que por el estudio” (Madre de alumna 1 con bajo rendimiento).

Otra mamá adjudica el bajo rendimiento a la falta de compromiso y estudio de parte de su hijo, entendiendo que la solución vendría dada por una mayor responsabilidad y carga horaria dedicada a la tarea liceal:

“Porque no estudia, tiene que dedicarse más” (Madre de alumno 2 con bajo rendimiento).

En otro caso también la mamá atribuye el cuadro de bajas calificaciones a la falta de estudio, adjudicándose a la poca disposición para realizar las tareas lo que la vuelve aún más compleja:

“Primero no le gusta estudiar para nada, entonces le cuesta mucho más” (Madre de alumno 3 con bajo rendimiento).

Un aporte distinto lo brinda una mamá que focaliza en dos nuevos aspectos: la poca participación oral en el aula, así como el docente y el programa impartido:

“En idioma Español me dijeron que era porque no intervenía... En Informática ella dice que fue el programa, el tema fue la computadora y el cambio de profesor...” (Madre de alumna 4 con bajo rendimiento).

Una pareja de padres plantea como punto de coincidencia con los otros mencionados hasta ahora, que el bajo rendimiento responde a la falta de estudio. Pero asimismo, abren un nuevo espectro a tener en cuenta como lo es el de la disciplina que reclaman a su hija, pero que ellos no parecen poder instaurar a nivel familiar:

“... No estudia” (Madre y Padre): ...Tiene que tener disciplina, porque ella tendría que venir y estudiar. De repente por nuestro trabajo no somos disciplinados nosotros, capaz que no hay un buen referente de padres porque no somos así...” (Padres de alumna 5 con bajo rendimiento).

Una nueva mamá nos acerca otra mirada pautada por las dificultades en la lectura, que repercuten en la posibilidad de comprender, retener y evocar la información:

“No quiere leer, él cree que con cinco minutos está, él dice que los profesores no le mandan estudiar. Yo le digo: Leé con atención; que razone lo que está leyendo para que cuando la profesora pregunte él pueda levantar la mano. Pero él dice que no, entonces no hay quien lo haga entender...” (Madre de alumno 6 con bajo rendimiento).

#### 4.3.2.6. Familias comprometidas versus familias desinteresadas

Estilos de embarcaciones que condicionan la navegación

Quien cede el paso,  
ensancha el camino  
Proverbio chino

Las estrategias elaboradas por los actores muestran distintos estilos y abordajes, producto de múltiples variables y de quienes interactúan en ellas; que condicionan la navegación y su rumbo.

La experiencia en distintos centros educativos me ha permitido visualizar que la inserción al Ciclo Básico de Educación Secundaria de algunos alumnos muchas veces muestra una significativa brecha entre lo que este puede rendir y lo que el cuerpo docente espera acerca de su desempeño en el aula. En general, las diferencias sociales de origen tienden a reproducirse dentro de las instituciones; lo que genera con frecuencia una gran heterogeneidad en los grupos y sentimientos de frustración e impotencia en los profesores. Como consecuencia de ello, hay familias que intentan sobreponerse al problema y otras en las que especialmente se perciben quejas y críticas -en algunos casos solapadas y en otras claramente expresadas a través de su discurso y acciones- a un sistema o conjunto de docentes que no han capacitado lo suficientemente a sus hijos para mejorar la situación académica, lo que remitiría a un desconocimiento o una negación del problema, tal como lo expresan algunos docentes de la muestra:

“Algunos apoyan y otros reconocen que no pueden. A algunos les cuesta reconocer que los hijos tienen dificultades y prefieren pensar que es un vago y un haragán o que es inteligentísimo pero que no tiene ganas de hacer nada. Otros directamente te dicen que no saben qué hacer con ellos, que no pueden y ni siquiera pueden tomar decisiones por sus hijos -como que vengan al grupo de apoyo-. Te dicen: Sería genial que viniera pero no va a querer... Algunos han renunciado a seguir luchando, otros en cambio los ves que están ahí al firme...” (Docente 1).

De acuerdo al relato planteado se percibe que en el acierto o en el error algunos padres justifican o adjudican la causa de ciertas dificultades a las características personales de sus hijos. Y por acción o por omisión, muchas veces no pueden anticipar la consecuencia de sus actos.

Otra docente percibe dos perfiles bien distintos de familias, uno caracterizado por el compromiso embebido de acciones, esperanzas e ilusiones que motivan expectativas de éxito y otro bien distinto pautado por la distancia afectiva de los padres y la incompatibilidad con lo que el sistema educativo espera de ellos:

“Hay chicos que uno nota que tienen alguna dificultad y la familia está presente y ellos ponen entusiasmo están motivados y ahí uno ve las ganas de ellos aunque tengan dificultad. Y después ves aquellos chicos que no están atendidos o que no hay ningún adulto que sea responsable, están desmotivados y no tienen ganas y hay que acercarse más a ellos para que quieran salir adelante y hablarles... Por ejemplo cuando se entrega el boletín a veces demoran 15 días en venir y otros ni siquiera vienen a interesarse por las notas” (Docente 2).

Las palabras de otra docente hacen foco en que los alumnos con necesidades educativas aumentadas requieren de mayor entrega, disponibilidad emocional y cuidado familiar; que al no concretarse da lugar a la interpelación acerca de su rol:

”Con los que lo necesitan más -creo que en la mayoría-, no veo la fuerza para hacerse cargo, de qué tengo que hacer, cómo tengo que encarar. Es muy difícil que se comprometan, que acompañen el proceso, es como que el proceso es parte de la educación formal (...) Es más, como que está el lamento de que tengo mucho que trabajar o tengo mucho que hacer, o no tengo los medios y eso lo siento muchas veces como una excusa, como que hay una falta de compromiso con el rol de padre” (Docente 3).

Una cuarta docente rescata en su discurso el que aún percibe compromiso en varias familias; pero en otras encuentra una subversión del orden de prioridades en la que los hijos quedan desamparados y abandonados a su suerte. A veces “las fisuras y las rajaduras” -si se me permite la

comparación- de las historias y situaciones personales de los padres obturan la posibilidad de elaborar un nuevo camino educativo para el hijo:

“En general yo veo todavía muchas respuestas positivas. También hay otros padres que vienen a buscar una persona que sea el depósito de, o la culpa de (...) Uno trata de buscar una reflexión y a veces uno no la busca con el alumno, sino con el padre para que pueda trasmitirla también al chico, que es la idea. Los padres tienen ya de por sí dificultades para resolver muchas cosas, cosas económicas porqué no?, su propia vida cotidiana. Y cuando nosotros los llamamos o les decimos que se hagan presentes en la institución en primer lugar a veces les cuesta mucho venir. ¿Por qué? Y bueno, porque ellos saben en general que les vamos a plantear algo para que hagan extra, o para que se ocupen más y tal vez no tienen fortaleza suficiente para ocuparse... Entonces depende mucho de esas condiciones que ellos traigan, tanto sean personales como de lo que los rodea, de lo social, del medio donde ellos viven o se manejan, de cómo se involucran...

“En realidad yo cada vez veo mayor alejamiento de los padres del liceo y ¿por qué? Porque están depositando en el liceo una función que es compartida; nosotros podemos enseñarles muchas cosas, pero la educación familiar no se la podemos dar nosotros” (Docente 4).

En el comentario que sigue a continuación otra de las docentes puntualiza que de los padres a los que ha citado a entrevista solo unos pocos concurren e iniciaron acciones para revertir el bajo desempeño alcanzado por su hijo. Por el contrario, otras familias parecen no reparar en las calificaciones y los comentarios vertidos por el cuerpo docente en el boletín -que son el indicador más frecuente de la actitud y rendimiento curricular alcanzado por el estudiante-. De lo que se desprendería que algunas familias presentan dificultades en asumir ese nuevo rol e identidad que conlleva ser el padre de un alumno de primero de Ciclo Básico:

“Con los que me he podido contactar han respondido bien. Son muy pocos los que han venido - aunque he llamado unos cuantos- y se han hecho cargo, pero en algunos casos ellos ni sabían... Es insólito pero pasa que el chiquilín lleva el boletín a la casa con nota baja y no piensan que algo está pasando, porque el muchacho dice: Ya estoy por empezar a estudiar..., y los padres creen esas promesas y ya está. Y cuando vienen y les decimos que no trae el cuaderno, que conversa todo el tiempo, que camina por la clase, a los padres les llama la atención, porque creen que la nota es porque se tiene que poner nomás...” (Docente 5).

En un caso de la muestra, la mamá adjudica la responsabilidad del bajo rendimiento en parte a su hija y su crisis puberal y por otro lado a la reacción del cuerpo docente frente dichas actitudes. Habría en el profesor una menor tolerancia a la indisciplina -Rossano, 2006-, lo que reforzaría ciertos mecanismos de exclusión y rechazo que atentarían contra los resultados educativos obtenidos gradualmente por su hija. Aspectos estos que, a mi entender, no solo responderían a la etapa evolutiva que transita, sino a problemas emocionales de mayor envergadura:

”Bueno, ella está en una etapa de rebeldía total. Está muy atrevida, muy contestadora y no le importa nada y a los profesores capaz que eso también les molesta. Por ejemplo si alguien la molesta en clase, ella va y lo ataca. No es una persona que se queda quieta y los profesores la ven a ella en ese momento. No con todos se lleva bien, y también hay una conducta de los profesores que no creo que este bien en el sentido de echarla para afuera y que pierda la clase por algún comportamiento de mala conducta” (Madre de alumna 1 con bajo rendimiento).

En otros casos los padres hacen referencia a la incidencia del vínculo establecido entre el docente y su hijo. Rossano (2006) nos advierte que la relación se vuelve más impersonal con el profesor que la se mantenía con el maestro. Tienden a aumentar los niveles de exigencia y de autonomía en un momento en que el estudiante transita como “un extranjero” recién llegado/a a un país nuevo. Dicha situación obstaculiza muchas veces el compromiso y la tolerancia a la frustración frente a la tarea: “Con algunos profesores al no llevarse bien no le da importancia a la materia; si no le gusta, le gusta menos con ese profesor” (Madre de alumno 3 con bajo rendimiento).

La vulnerabilidad de algunos estudiantes -como la que se menciona a continuación- atenta contra el normal desarrollo del vínculo con algunos docentes. El mundo para ellos está integrado por personas buenas o malas, costándoles muchas veces reconocer los medios tonos y que su intolerancia condiciona el vínculo:

“Si por ejemplo se encuentra con una personalidad que no es como la de ella, le ha pasado con las maestras se frustra... Hemos llegado a hacerle entender que tiene que hacer lo que le piden, pero le lleva un tiempo eso”... (Madre de alumna 5 con bajo rendimiento).

Como contrapartida los padres de los alumnos con muy rendimiento refieren aspectos vinculados a la interacción docente-alumno que muestran un nuevo costal:

”Las maestras quedaban fascinadas con ella porque hacía todo bien, atendía, pero no sé cuánto influye... “(Madre de alumna 1 con muy buen rendimiento).

En general los docentes esperan que el alumno cumpla con determinadas aspectos relacionados a rendimiento, conducta, actitud, compromiso, capacidad empática, etc, que de cumplirse traen aparejado el reconocimiento a través de determinados comentarios y el otorgamiento de buenas calificaciones.

Los estudiantes que han cumplido desde el inicio de su escolaridad con dichos parámetros, han edificado en general un concepto de pertenencia, responsabilidad y autovalía que incide en su competencia académica:

“Yo creo que el vínculo incide para que él se motive (...), pero le ha tocado la suerte de estudiar y que sus profesores le valoren su estudio” “Si yo también coincido con eso” (Padres de alumno 2 con muy buen rendimiento).

Los buenos alumnos en general disfrutaban del proceso de aprendizaje y se sienten seguros de los logros a alcanzar. Las señales de aprobación y estímulo transmitidas frecuentemente por los docentes generan sentimientos de seguridad y protección que los impulsan a la búsqueda de nuevos desafíos:

“El vínculo con el profesor incide siempre. Pienso que sí, si ella tiene una buena relación, una relación amena con los profesores y el trato y demás influye, incluso en las materias en las que tiene mayor calificación es porque tiene muy buena relación con los profesores y le hacen gustar la materia” (Madre de alumna 4 con muy buen rendimiento).

Existen historias escolares -como el caso que presento a continuación- en que la asistencia a una escuela rural con pocos alumnos y un trato más personalizado por parte de los docentes otorga “una buena base” -al decir de la mamá- no solo en lo académico sino en la fuerza personal expedicionaria para enfrentar nuevos retos:

“Si, mis hijos los primeros años de la escuela primaria los hicieron en una escuela rural donde eran pocos chicos, más o menos diez y las maestras tenían otro tipo de relación con ellos. Es como que se dedicaban más y a mi me parece que tuvieron una buena base. Las maestras que tuvieron los ayudaron mucho y cuando vinieron acá, por suerte tuvieron una afinidad con maestros y profesores y a mi me parece que eso también ayuda” (Madre de alumno 6 con muy buen rendimiento).

### 4.3.3. Cuadro de expectativas

Cuadro 2: Sistematiza los hallazgos relacionados con las expectativas que tienen los padres de los alumnos respecto a su futuro. A continuación se realiza el desarrollo de las categorías vinculadas a las mismas.

	Categoría	Hallazgos	Docentes	Padres	
				De alumnos de bajo rendimiento	De alumnos de alto rendimiento
E X P E C T A T I V A S	El futuro incierto de los alumnos con bajo rendimiento académico	Expectativas respecto al futuro del hijo con bajo rendimiento curricular generan incertidumbre y temor. Las características del trayecto educativo transitado, unido a las características presentadas por el púber no permiten visualizar cuál es la mejor ruta a abordar y ponen en riesgo a dónde se puede llegar		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de expectativas</li> <li>- Expectativas a corto plazo</li> <li>- Expectativas a largo plazo</li> </ul> Incertidumbre por: <ul style="list-style-type: none"> <li>- características personales del alumno</li> <li>- poca dedicación al estudio</li> <li>- necesidad permanente de ser acompañados y guiados en el proceso de aprendizaje</li> </ul> Dos actitudes: <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Sobreprotección</li> <li>b) Castigo.</li> </ol>	
	Las aspiraciones a largo plazo en los alumnos de muy buen rendimiento	El desempeño promisorio de los hijos permite imaginar un futuro académico exitoso caracterizado por el disfrute de zambullirse y hurgar en las aguas del conocimiento			Expectativas a largo plazo Alto nivel de expectativas estaría dado por: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ganas de aprender del alumno y su muy buen rendimiento</li> <li>- Actitud proactiva y nivel socioeducativo de los padres</li> </ul>

### 4.3.4. Expectativas generadas

A continuación transcribo los comentarios e interpretaciones en referencia a las expectativas, de la que nacen dos categorías:

#### 4.3.4.1. El futuro incierto de los alumnos con bajo rendimiento académico

##### Cuando el temor y la incertidumbre surcan los mares

La solución de nuestros problemas más difíciles  
se encuentra a menudo sencillamente,  
en hacerles frente.  
Arthur Gordon

Las expectativas respecto al futuro del hijo con bajo rendimiento curricular genera en los padres incertidumbre y temor. El trayecto educativo transitado, unido a las características presentadas por el púber no permiten visualizar cuál es la mejor ruta a abordar y ponen en riesgo a dónde se puede llegar.

El ser humano necesita estar preparado para poder acceder a diferentes trabajos a lo largo de su vida, por lo que debe estar formado -nos advierte Imbernon, 1999- para ser más autónomo, ser capaz de tomar decisiones y de afrontar nuevos problemas. Los comentarios de padres que integraré en primera instancia en esta categoría, tienen en común la incertidumbre frente al futuro académico de sus hijos, dadas algunas características personales que los púberes portan y que ellos viven con gran intensidad emocional y ambivalencia -a veces sobreprotegiéndolos o castigando sus acciones-. Cuando se detectan dificultades en el rendimiento -como es el caso que nos convoca en primera instancia, con nueve asignaturas con matiz de insuficiencia y posible riesgo de repetición-, causados por un déficit de la atención, dificultad en el autocontrol y falta de éxito en lo académico, ello provoca sentimientos en la mamá de diversa índole, tales como ansiedad, culpa, frustración y a veces agresión que contaminan la relación (Milicic, 1986):

“Yo veo a mi hijo muy inmaduro, yo le tengo que hacer todo. De todo es dependiente de mí, yo le preparo el desayuno, a veces va al baño y no se lleva nada. Yo para que madurara los primeros días lo llevé a la parada, pero un día se tomó el ómnibus equivocado y me llamó. Pero lo volvió a hacer. Por ejemplo va a la casa de los amigos y se olvida las llaves o el celular. Perdió la tarjeta del ómnibus a los dos días. Dice: No sé donde están las llaves; y las busca, las busca y las tiene en el bolsillo. Yo creo que tiene que ser más independiente. Él quiere hacer lo que le gusta, pero no es así. Está difícil el tema de eso. Yo le dije: En la escuela te ponés las pilas a mitad de año y subís pero es diferente en el liceo...” (Madre de alumno 2 con bajo rendimiento).

En otra mamá cuya hija presenta ocho asignaturas bajas, ocho inasistencias y cinco observaciones de conducta -en la primera reunión de profesores que evalúa el desempeño de los tres primeros meses de clase-, aparece el deseo de que termine sus estudios -como ella no lo hizo- pero a su vez parece no poder asumir una actitud proactiva: “Si quiere dejar...” en la que se refuerzan los recursos para tratar de revertir el cuadro. Ello trae como consecuencia la mala integración al grupo,

dificultades conductuales, inhibición mental o expresiva, desmotivación, mala relación con el cuerpo docente, inasistencias a clase y posible abandono del curso:

“Yo pienso que cualquier cosa estaría bien, porque tiene condiciones para cualquier cosa que ella quiera. No la veo que vaya a ser maestra o doctora. Tampoco soy quien para elegirle la carrera, si ella quiere que haga lo que quiera, si quiere dejar... Bueno ojalá llegue a hacer el resto del liceo y la Universidad (...). Me gustaría que termine el liceo porque yo no lo terminé, hice hasta quinto y me quedó Matemática. A mi me quedó un año y digo ahora que tengo treinta y dos años: Me hubiera gustado terminarlo...El liceo sí quiero que lo termine, mientras esté en mi tutela la voy a tener recta, sí” (Madre de alumna 1 con bajo rendimiento).

Por su parte otra mamá asocia la causa de la dificultad de su hijo a su poca dedicación y a la necesidad del joven de ser acompañado y guiado en el proceso. Su nivel de aspiración entiende que va de la mano de las ayudas que el púber pueda ir recibiendo. Relata que por momentos sus recursos personales y académicos siente que se le agotan; razón por la cual esta señora ha depositado en una academia parte de la responsabilidad:

“Es difícil imaginar porque quisiera que terminara todos los estudios (...). Voy a tratar de que llegue, pero capaz que me agoto antes... (risas). Yo lo mando a un Instituto acá cerca de mi trabajo que lo ayudan también. Tengo que pagar pero prefiero porque no me enloquezco con él y prefiero quedarme tranquila y que lo tengan una hora ahí. Hasta que yo llego, él no abre una cuadernola, va directo al play. Está bien que él tenga que desencajarse (este es el término que la mamá utiliza, pero entiendo que quiso decir desenchufarse) un poco pero yo creo que ya está grande” (Madre de alumno 6 con bajo rendimiento).

En otros padres se perciben dos actitudes bien diferentes: uno que confía en que se adecue a los hábitos de estudio y a partir de allí “logrará encaminarse” -a su decir- y la mamá que adopta una actitud más precavida y de acompañamiento:

“Yo que tenga su carrera en lo que a ella le guste (...). En los primeros años de liceo es encaminarse y luego va a seguir, le va a encontrar el gusto al estudio; es un ejercicio, es práctica y las neuronas le empiezan a funcionar...” (Padre). Madre: Yo no me inclino a que haga necesariamente una carrera, aunque sí me gustaría. Yo la voy siguiendo paso a paso, voy viendo como va marchando, la voy apoyando como ahora, la voy impulsando, lo que quiero es que haga algo que le guste” (Padres de alumna 5 con bajo rendimiento).

Hay alumnos que no aprenden en los ritmos y las formas en que la institución educativa espera y otros que acceden a contenidos de baja relevancia. Dicha situación -nos alerta Esteve, en Terigi, 2009-, les hace ver comprometida su trayectoria escolar posterior por los condicionamientos que provoca en sus graduales aprendizajes. No obstante ello, hay alumnos que a pesar de sus

dificultades se muestran muy perseverantes y motivados. Respecto a la motivación Pozo (1995) señala que la misma depende del éxito que se espera alcanzar en la tarea a emprender, así como de las expectativas de logro que se tengan y de cómo se interprete y atribuyan las causas a dicha dificultad:

“Mirá ella es muy perseverante, muy insistente. Yo creo que si ella se lo propone lo va a lograr, pero siempre va a necesitar un respaldo (...) Ella tiene un espejo donde verse y un buen espejo...” (Madre). “Sin embargo nosotros no le damos la seguridad de que va a llegar. Le decimos: El estudio es una escalera, hay que ir subiendo de a un escalón y vamos a ver si el año que viene puede subir al otro y al mismo tiempo nosotros vamos viendo si no hay que enfocarla para otro lado, no? A otros estudios, capaz que no tan arriba y sí más abajo, según ella vaya dando... (Padre) (Padres de alumna 4 con bajo rendimiento).

#### 4.3.4.2. Las aspiraciones a largo plazo en los alumnos de muy buen rendimiento

##### El desafío y regocijo de zambullirse en aguas profundas

El aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.  
Vigotsky

El desempeño promisorio de los hijos -con buen rendimiento curricular- les permite a los padres imaginar un futuro académico exitoso caracterizado por el disfrute de zambullirse y hurgar en las aguas del conocimiento.

De acuerdo a lo indagado, las expectativas que tienen las familias de alumnos de muy buen rendimiento nos acercan una nueva realidad -que simbólicamente asocio al desafío de zambullirse en aguas profundas y descubrir en las profundidades una “nueva luz” que atrae y seduce para seguir avanzando, ya que se cuenta con los implementos para poder hacerlo y disfrutarlo-.

Los padres de los muy buenos alumnos parecen abastecerlos de empuje, ejemplos, iniciativa, entusiasmo y ganas de vivir. Impresionan a través de sus palabras satisfechos consigo mismos y con sus logros. Dichas familias confían en que sus hijos podrán acceder a logros académicos de envergadura, que les habilitarán a tomar buenas decisiones respecto a su elección vocacional, destacándose su apoyo incondicional en ese proceso:

“... tiene facilidad para todo y verá ella qué le gusta. Pero supongo que va a llegar a nivel terciario y a recibirse de algo” (Madre de alumna 1 con muy buen rendimiento).

De acuerdo al relato que sigue, las experiencias educativas positivas favorecen el gusto por aprender y estudiar, y van edificando la vocación que se construye a lo largo de la vida. Si a las aptitudes del alumno se une el sostén y confianza familiar en su porvenir eso da una buena base para que se atreva a seguir adelante:

“...quiere aprender, quiere estudiar y le gusta (...); yo creo que tiene las condiciones para llegar lejos (Padre)...” “...Pero lo más importante es que el sepa que lo vamos a apoyar y que sea feliz en lo que haga y que esto le sirva para abrirse en la vida” (Madre). (Padres de alumno 2 con muy buen rendimiento).

Los alumnos con metas elevadas y que sacan el mejor partido de sus oportunidades son en general los que tienen padres accesibles y sensibles que fomentan el despliegue de oportunidades y la autonomía en sus hijos:

“Y creo que el futuro va a ser muy bueno. Ella tiene metas bastante elevadas. Lo económico le interesa, pero lo importante es que le guste, no? Vamos a hacer todo lo posible para ayudarla” (Madre de alumna 3 con muy buen rendimiento).

La crianza de los hijos generalmente está embebida de esperanzas e ilusiones -de acuerdo a las palabras de la mamá que sigue a continuación- que se edifica sobre el soporte de afecto, consejos y oportunidades de elegir libremente:

“La verdad me gustaría que él siguiera la facultad, uno siempre quiere y mientras que esté en nuestras posibilidades ayudarlo, siempre va a ser ese nuestro objetivo (...) Uno como papá siempre puede aconsejar, ayudarlo, darle opciones y después ellos cuando sean más grandes tomarán la decisión” (Madre de alumno 6 con muy buen rendimiento).

Hay factores familiares que estimulan el éxito académico de los hijos, como el que gocen de libertad -dentro de unos límites, para explorar y experimentar el ambiente-. Asimismo los padres ejercen de modelos educativos y ocupacionales de éxito para sus hijos y de búsqueda de continuo perfeccionamiento, planteándose metas de alto rendimiento para sí mismos. Se da un gran valor al éxito académico y se formulan expectativas respecto a sus hijos dirigida a la consecución de altas metas, así como se confía en la capacidad de ellos para conseguirlas (Duvall & Miller, citado por Dowling y Osborne, 1996):

“Él puede llegar a lo que quiera ser (...), nosotros lo vamos a apoyar en lo que él quiera (...) “Le marcamos siempre que con esfuerzo y con interés no hay barreras” (...)”siempre hemos marcado que se puede volver atrás y se puede volver a empezar como nos pasó a nosotros” (Madre). “Yo

coincido, pienso que puede llegar a lo que quiera” (Padre). (Padres de alumno 5 con muy buen rendimiento). (Aclaración: A fin de preservar la identidad de los padres y su actividad, no integro esa parte de la entrevista, pero vale mencionar que ambos padres tienen formación terciaria y la madre ocupa un cargo directriz).

#### 4.3.5. Cuadro de modalidades de apoyo

Cuadro 3: Ilustra las modalidades de apoyo implementadas por los docentes, padres y alumnos. A continuación se detalla de forma individual los hallazgos pertenecientes a estas categorías.

M O D A L I D A D E S  D E A P O Y O	Categoría	Hallazgos	Docentes	Padres		Alumnos
				De alumnos de bajo rendimiento	De alumnos de alto rendimiento	
	<i>Soportes docentes que habilitan nuevos aprendizajes y actitudes</i>	<i>Problemas familiares dejan a la deriva a algunos alumnos. Apoyos docentes descubren y forjan la capacidad especial - de supervivencia y "nado"- que distingue a los estudiantes.</i>	<i>Cuando no hay apoyo familiar: - Trabajo directo con los alumnos - Se favorece un vínculo de afecto, confianza, solidaridad y esperanza que refuerza conductas positivas del estudiante Proceso de confección puede llevar un tiempo prolongado.</i>			
	<i>Ayudas que permiten vencer obstáculos</i>	<i>Algunas ayudas implementadas permiten comprender, allanar y salir a flote animando a cambiar el curso de las aguas.</i>		<i>Esfuerzos por conseguir ayuda: -Grupo de apoyo del liceo - Instituciones privadas - Hermanos mayores</i>		<i>Solicitan ayuda a sus hermanos o pares, los cuales se ubican como valiosos referentes académicos</i>
	<i>Responsabilidades compartidas</i>	<i>Cuerpo docente establece pautas y metas a alcanzar que permiten soltar amarras en el viaje que emprenden.</i>	<i>De padres esperan: - Interés por la evolución del hijo - Pregunten si es necesario evaluarlos en algún área - Controlen su asistencia a clase y la realización de las tareas - Supervisen cuidado personal (higiene, vestimenta, útiles y materiales en buen estado) - Asistencia a entrevistas y reuniones generales - Establezcan adecuados límites</i>			

#### 4.3.6. Modalidades de apoyo brindadas

En torno a las modalidades de apoyo se analizan a continuación los diferentes hallazgos encontrados en el trabajo de campo, de los que salen tres categorías:

##### 4.3.6.1. Soportes docentes que habilitan nuevos aprendizajes y actitudes

Cuando nadar solo es la única alternativa para evitar la deriva

*Si no se respeta la singularidad del alumno/a su historia y su cultura, y no se considera la diversidad subjetiva, cultural y social como un derecho, necesariamente se discrimina, y una de las consecuencias es la producción de "problemas de aprendizaje."  
Boggino*

Problemas familiares causantes de profundas aflicciones y dificultades dejan a la deriva a algunos alumnos. De las modalidades de apoyo que implementen los docentes dependerá el descubrir y forjar la capacidad especial -de supervivencia y "nado"- que a ese estudiante lo distingue.

El estudiante muchas veces aparece como un otro con pautas culturales distintas, con principios y valores diferentes, con saberes e intereses que no coinciden con los escolares -nos advierte Morin, en Boggino, 2010-. Este es un alumno -continúa diciendo el autor- que tiene que poder ser comprendido, desde su unicidad y desde su diversidad; siendo allí donde los docentes y la institución educativa tienen que adaptarse al alumno y no al revés. *"El alumno llega al centro educativo con todo lo que tiene, y que a su vez "es lo único que tiene" y ello debe constituir el punto de partida de la práctica pedagógica"* (Boggino, 2010, 87). En las aulas tenemos integrados alumnos con necesidades educativas especiales, portadores de historias de aprendizajes y contextos sociofamiliares de riesgo en los que ellos son vigía, timonel y patrón de su pequeño buque, con rumbo cierto (por lo docentes) pero sin referencias a la vista... (dada la familia ausente). Los invito por tanto a compartir las palabras de algunos docentes frente a tal situación:

"Cuando los padres no brindan apoyo el único recurso es tratar de que el chico entienda que todos tenemos dificultades y que si él no hace algo para superarse nosotros no podemos... Es hablar con los chicos y muchas veces tratar de convencerlos de que es posible salir pero tienen que poner esfuerzo..." (Docente 1).

Una segunda docente menciona que el clima emocional perturbado que alguno de sus alumnos viven en sus familias incide en su calidad de vida y su situación académica. De acuerdo con su relato, se les ha hecho sentir responsables de cuidar a sus padres en lugar de que sus padres los cuidaran a ellos. Dicha situación conlleva la necesidad de tratar de generar un vínculo distinto, cargado de afecto, confianza, solidaridad y sobre todo esperanza; el que se relaciona con crear un buen clima áulico y comentarios que refuercen las conductas positivas del alumno:

“Generalmente son los chicos que tienen una situación socio-económica y cultural baja y tienen en general un nivel de conflictividad alto en la familia, con problemas de adultos sin resolver que no se encargan de los chicos. Ellos están viviendo su problemática y no pueden hacerse cargo ni de ellos, ni del chico y quedan como a la deriva. Muchas veces parecen los padres de sus padres. Lo que yo hago en esos casos, es hablar con el chico y establecer una relación con él para que él se sienta motivado y como comprometido conmigo y con la materia, con un buen nexo entre ambos; para que sienta que alguien se interesa por él y que uno quiere que salga adelante y que no se quede en eso y trate de salir adelante. (...) Son como unos sobrevivientes de toda esa historia y se trata de impulsarlos para que sigan y además que se sientan comprometidos y felices, que traten de disfrutar en la clase (...) Que ellos atiendan, entiendan, que hagan preguntas, que no tengan miedo a preguntar cosas, que sientan un vínculo afectivo, que sientan que uno los quiere; es importante que en el momento que están en clase lo aprovechen al máximo” (Docente 2).

Una tercera docente por su parte, acerca y ofrece a este perfil de alumnos un apoyo que no especifica:

“Y trato de darles el apoyo que yo puedo y llegar hasta donde puedo con lo que nos brinda la institución y lo que brinda Secundaria. Intento dentro de lo que puedo acercar lo que hay” (Docente 3).

Una última docente tiene como estrategia el trabajo directo con el alumno y luego con la familia que, si no responde de manera esperada, lo intensifica con el sostén al estudiante. La búsqueda de alternativas exitosas para el alumno a veces lleva un tiempo prolongado, que se extiende más allá de un año lectivo -dos o tres según sus palabras-. Eso conlleva un “proceso de confección” que por momentos se vuelve arduo y enigmático y solo el pasaje del tiempo, unido a la maduración del estudiante y la confianza puesta en el vínculo, destraba y habilita nuevos descubrimientos:

“En principio actuar con el alumno, después con la familia, si no tenemos una respuesta esperada de la familia, intentar de nuevo con el alumno. A veces los tenemos dos o tres años (en el mismo nivel), y se trata de esperar esas oportunidades también a lo largo del tiempo. Capaz que nosotros buscamos o encontramos otra estrategia, la logramos descubrir ¿y por qué, no? Y lo ayudamos... (Docente 4).

Estos alumnos de acuerdo a la categorización realizada por CEPAL podrían pasar de Previsibles -son aquellos que presentan un background familiar y logros de aprendizajes desfavorables-, a Mutantes -quienes a pesar de tener un origen sociocultural desfavorable lograron en las pruebas alcanzar niveles de suficiencia-, lo que representaría la capacidad de transformación sociocultural del sistema educativo a través de la producción de conocimiento de los estratos sociales más bajos (CEPAL, 1991).

#### 4.3.6.2. Ayudas que permiten vencer obstáculos

##### Saliendo a flote

Lo propio de la inteligencia no es contemplar,  
sino transformar y su mecanismo  
es esencialmente operatorio.  
Piajet

Algunas ayudas implementadas permiten comprender, allanar y salir a flote animando a cambiar el curso de las aguas.

Cada estudiante aprende de un modo singular y en un tiempo determinado. Algunos receptionan e integran rápidamente los conocimientos dados y otros encuentran algunos obstáculos en su camino. El ritmo de los aprendizajes que se exigen hoy ameritan una segunda escuela (la casa) para conseguirlo (Bernstein en Celman, recopilado por Camilloni et al, 1997). Algunos alumnos necesitan y se benefician de la ayuda brindada en el hogar.

En dos familias de la muestra, los padres de alumnos con bajo rendimiento curricular delegan la supervisión de las tareas de su hijo en sus hermanos mayores:

“El otro día el hermano la ayudaba y lo entendió enseguida” (Padres de alumna 5 con bajo rendimiento).

De acuerdo al comentario que precede y al que anexo a continuación, la colaboración de hermanos con buen nivel académico y pocos años de diferencia con ellos ayuda a algunos alumnos con bajo desempeño curricular a asumir un compromiso gradual con la tarea. La mezcla equilibrada de afecto y exigencia permite -como al caso que sigue-, dejar de lado cierta rebeldía y aceptar la autoridad de la hermana como un referente que a modo de una cuerda, permite ir subiendo a flote:

“Siempre lo ayuda la hermana, que siempre fue buena alumna” (Madre de alumno 2 con bajo rendimiento). Este alumno agrega al respecto: “En el liceo quien me ayuda es mi hermana (...) Es muy exigente, porque sí o sí me sienta y tengo que aprender. Pero a veces porfía, es porfiada

porque yo le digo que los profesores dicen esto y esto y ella dice: es esto, esto y esto y es así. Y me hace estudiar con la forma que ella quiere” Por lo que le pregunté: “Y cuando tú vas al liceo, ¿las cosas son como ella dice o como decías vos?” “Y... -el respondió levantando el hombro- es como ella dice...”

Algunos estudiantes piden ayuda a sus congéneres, posiblemente por la seguridad que el vínculo les proporciona en la audacia de sus exploraciones:

“Estudio con una amiga que está en mi misma clase” (Alumna 1 de bajo rendimiento).

“Le pido ayuda a mi mejor amiga que vive cerca de acá o al nieto del compañero de mi madre” (Alumna 4 de bajo rendimiento).

#### 4.3.6.3. Responsabilidades compartidas

Soltando amarras que permiten salir a mar abierto

La presencia de estímulos creados que se suman a los estímulos dados es, según nuestro parecer, una característica distintiva de la psicología humana.  
Vigotsky

El cuerpo docente establece a las familias una serie de pautas y metas a alcanzar en el correr del año lectivo. Dicha modalidad apuesta a esclarecer los objetivos del curso, generando un compromiso activo entre ambos sistemas que permita soltar amarras en el viaje que emprenden.

De acuerdo con lo ya planteado, aparecen familias poco comprometidas o involucradas en el proceso educativo de los hijos y otras que por el contrario parecen asumir con esmero y devoción dicho rol. A las docentes de la muestra les pregunté qué entendían por compromiso y qué esperaban de los padres de hijos que cursan primer año de liceo y ellas me respondieron:

“Y cuando viene, se preocupa, llama para ver cómo está rindiendo su hijo; cuando controla y el chico hace las tareas y viene a clase, ahí se siente, ahí te das cuenta como es la familia. Te das cuenta cuando el chico viene con las cosas prolijas o los cuadernos prolijos; se ve que hay como un apoyo en la casa, que hay un cuidado en la casa, una preocupación, vienen a las reuniones de padres, vienen cuando tú los citás, hay algunos padres que están ahí al firme con los chicos” (Docente 1).

De acuerdo a lo señalado por la docente anterior y por las palabras vertidas por la siguiente existe en el imaginario docente una serie de expectativas asociadas al rol y las responsabilidades de la familia de un alumno que cursa primero de Ciclo Básico. El apoyo familiar aparece vinculado al

cuidado personal, vestimenta, útiles, presencia en el centro educativo, aliento, comprensión y acciones que ayuden a la inserción y adecuado rendimiento curricular:

“Hay muchos papás que se acercan acá al liceo y manifiestan las dificultades que tiene el hijo, hacen un seguimiento, están atentos o preguntan de que manera se les puede ayudar a los chicos, dan algún apoyo o preguntan de que manera los pueden ayudar ellos, acercándose a hablar con nosotros, con la adscripta o con la POP (profesora Orientadora Pedagógica) del liceo, o poniéndose en contacto para ver si necesitan llevarlos a realizar estudios; esos son los padres que se acercan y están comprometidos...” (Docente 2).

Una tercera docente coincide en líneas generales con los planteos de las dos primeras; pero anexa a lo esperado en ese rol paterno un lugar significativo a los límites -que pautan al púber los permisos, prohibiciones y riesgos ante la ejecución de determinadas acciones-:

“Cuando lo acompaña, cuando le pone límites, cuando participa de actividades, cuando responde, cuando se compromete” (Docente 3).

Una cuarta docente especifica con detalle lo que espera de los padres; lo que muestra su delicada organización y armado de graduales hábitos a desarrollar por sus estudiantes y familia:

“Puntualmente en primero necesito un padre que acompañe al alumno, fijándose todos los días en la mochila, en los cuadernos, por lo menos si hay un hilo conductor, espacios en blanco si hay algunos tachones, si hay algún mensaje del docente como en el caso mío que yo escribo los cuadernos, si cumple con las tareas o no cumple. Otra cosa yo pido materiales básicos como lápiz, goma, tijera y también estoy hablando del libro. Yo creo que nosotros debemos generar la responsabilidad en todos, en los chicos y en los padres de compartir la educación de sus hijos (...) Es el que comparte con el docente y tiene preocupación por el chico, interés porque salga adelante” (Docente 4).

Otra docente coincide en muchos de los planteos verbalizados por sus compañeras; pero como dato novedoso incluye que algunos alumnos a pesar de transitar por etapas de crisis igualmente mantienen un ritmo constante de trabajo:

“...está implícito en su trabajo, por ejemplo al pedirle materiales y que los traiga, que vengan sin ningún motivo a preguntar cómo está el hijo. En general creo que viendo al alumno en la clase trabajar uno ya se da cuenta. Es cierto que hay chiquilines con problemáticas graves que igual en la clase rinden pero te das cuenta por la forma de vestirse, por la forma de actuar, por los materiales que traen, porque es permanente el trabajo, son esos que siempre siguen el curso y están atentos” (Docente 5).

Asimismo, en otro pasaje una de los docentes citadas más arriba -que integra el grupo de apoyo- anexa como dato complementario la importancia de la elaboración de comida casera:

“También notamos el apoyo o no de la familia con el tema del almuerzo al traer comida que les han preparado sus padres. En los que están asistiendo al grupo y hay apoyo familiar notamos cambios importantes” (Docente 2).

## Capítulo V

### 5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La investigación se centró en la identificación, descripción e interpretación de las estrategias que utilizan docentes, familias y alumnos en el intento por mejorar el rendimiento, así como las modalidades de apoyo que instrumentan los distintos actores mencionados. Asimismo se indagaron las expectativas que los alumnos tenían a corto plazo y los padres a corto y largo plazo sobre el futuro académico de sus hijos.

Este estudio fue llevado a cabo en un liceo público de Montevideo que tiene la particularidad de contar con un grupo de apoyo a alumnos de bajo rendimiento curricular y un alto índice de aprobación en el nivel de primero -82% entre los períodos de diciembre y febrero-. Vale puntualizar que este centro educativo integró hace aproximadamente veinte años la categoría de liceos de alto riesgo -estuvo catalogado por las autoridades de Educación Secundaria entre los cinco liceos de atención prioritaria- por sus significativos índices de consumo de alcohol y drogas que incidían en los rendimientos y conducta de varios de sus alumnos. Ello ameritó entonces la designación de un equipo multidisciplinario integrado por asistente social y psicólogo -siendo la primera en este rol quien escribe esta tesis-.

Cabe aclarar que una de las limitaciones con las que me encontré en el trabajo fue el que no se me facilitó el proyecto de centro, elemento este que me restó la posibilidad de conocer las propuestas y metas a lograr con el alumnado especialmente desde el eje pedagógico-didáctico. Me quedaron dudas acerca de que si estaba elaborado o si las autoridades prefirieron no mostrarse y protegerse de exhibirlo; pero por la cordialidad y apertura con la que me recibieron y abrieron las puertas de la institución todo me hace pensar en la primera alternativa.

La muestra fue compuesta por cinco docentes, doce alumnos -de bajo y alto desempeño- y sus respectivas familias. El grado elegido para la investigación fue el de primero de Ciclo Básico de Educación Secundaria.

Al inicio del proyecto me planteaba que a partir de las expectativas preexistentes o generadas por la familia respecto a la institución a la que asistía su hijo se creaban una serie de demandas sobre ella a la que la misma respondía parcial o totalmente, positiva o negativamente. Estimaba entonces que ello iba gradualmente elaborando un estilo de comunicación e interacción, que abría un abanico de

interminables preguntas como ser: ¿qué compromiso e involucramiento asumían las familias y los docentes frente al rendimiento curricular de sus hijos y alumnos respectivamente?; ¿existía entre docentes y padres una manera particular de vincularse y funcionar? Pero a su vez: ¿cuáles eran las estrategias y recursos que ponían en juego?; ¿qué apoyos eran necesarios en esa situación?; ¿la cobertura que brindaban la familia y los docentes eran suficientes y oportunos? y por ende, ¿se tendían puentes entre ellos para potenciar el desempeño académico? Dichas interrogantes pretendí abordar en mi primer y tercer objetivo de investigación.

Para validar el análisis de mis datos, realicé la triangulación considerando la perspectiva de los distintos actores a través de las entrevistas realizadas y cotejé los datos obtenidos con los planteos teóricos sobre la temática involucrada en la investigación.

De las recurrencias percibidas en el trabajo de campo se generaron tres agrupamientos interpretativos. En relación a los hallazgos del primer objetivo específico vinculado a las estrategias cabe destacar: Las carencias materiales, afectivas, cognitivas y familiares impiden que el proceso de aprendizaje pueda desarrollarse normalmente en algunos alumnos (especialmente aquellos que tienen dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales), por lo que el norte educativo -entendido como la meta a alcanzar- debe contar con estrategias variadas.

La situación planteada lleva a que los docentes elaboren actividades de distinta complejidad, como ser: tareas de autocorrección con la computadora personal de cada alumno (Xo), trabajos en equipo, una evaluación diferencial contemplando sus dificultades, etc. Los profesores destacan que promueven un proceso que apunta a potenciar las capacidades de cada estudiante.

El aprendizaje requiere de incansables buscadores de nuevas herramientas, que a modo de un buen aparejo habiliten la captura de la mayor cantidad de especies -conocimientos- y con ello la gradual autonomía de los estudiantes para comenzar a navegar. Los profesores señalan que las estrategias en general las van armando con el alumno, quien orienta en el camino a seguir. Una docente comenta que es como ir armando una red -que entiendo, de acuerdo a sus palabras- tejida con varios hilos y múltiples hebras en las que se cruzan y entrelazan diferentes saberes y acuerdos que van permitiendo un entretejido de nudos que sostienen y van intentando retener al alumno con propuestas heterogéneas ancladas en sus necesidades. Relatan que en general se comienza con metas de corto alcance, las que gradualmente comienzan a ampliarse cuando los estudiantes logran entender cuáles son las demandas -por ejemplo, generar hábitos de estudio- y pueden responder gradualmente a ellas, llegando a sorprender al final del proceso -año lectivo- los pasos dados y los logros alcanzados.

Lo mencionado hasta ahora da cuenta de que los alumnos de medios familiares desfavorecidos por situación sociocultural y económica baja, por vivir en un contexto conflictivo o porque uno o más de sus familiares presentan o presentaron dificultades similares en el rendimiento que interfieren en la posibilidad de que reciban ayuda en sus tareas liceales, precisan de una alta estructuración educativa, pautada por un trabajo personalizado en el que se integre a la familia. Este aspecto coincide con lo observado en otra investigación (González, 2003).

Sin embargo, los alumnos que puntúan más alto y obtienen muy buen desempeño tienen familias con un nivel educativo más alto que el de los padres de alumnos con bajo rendimiento y se caracterizan por contar con una buena actitud y aptitud, buenas habilidades para el aprendizaje y el estudio, excelentes experiencias escolares (todos ellos han promovido su último año escolar con promedio de sobresaliente y varios han sido abanderados, así como han tenido una buena interacción con los docentes), un buen sentido de pertenencia a la institución educativa, responsabilidad y autovalía, disfrute en el proceso de aprendizaje, placer por conocer y saber, sentimiento de seguridad ante los retos que se les presentan, altos intereses y expectativas de logro, importante estímulo familiar e implicación de los padres en la formación de sus hijos (este último ítem fue señalado en la investigación realizada en el año 2009 en Uruguay por PISA). Asimismo estos alumnos integrarían la categoría de Previsibles de acuerdo al informe CODICEN-CEPAL (1991). En la misma línea Valls (1995) afirma que estos alumnos tienen la capacidad de captar consciente o inconscientemente las demandas de las tareas y de responder a ellas adecuadamente, lo que no es otra cosa que reconocer y controlar mediante estrategias cualquier situación en la que se encuentren. Es por ello que el alumno que conoce sus propios procesos metacognitivos puede regular la elección, ritmo, secuencia, control de las actividades cognitivas y de aprendizaje y por ende obtener mejores resultados.

De acuerdo a lo mencionado unas líneas más arriba, el liceo cuenta con un grupo de apoyo a alumnos con bajo rendimiento, pero también tiene instrumentada una instancia de acompañamiento en pequeños grupos pautada desde Educación Secundaria -llamada Espacio Pedagógico Inclusor, con cobertura en las asignaturas de Idioma Español y Matemática-. Asimismo una docente informa sobre el trabajo más personalizado que logra realizar con los alumnos más necesitados desde la mitad de año en adelante en el mismo espacio del aula.

La institución dice tener entre sus prioridades el mejorar sus niveles de promoción, siendo la clave -según afirman actores institucionales como la directora, la subdirectora, varios profesores y los adscriptos- el trabajo en equipo y el conocimiento de la materia prima con la se trabaja. Constaté que esto no se limita a un eslogan de las autoridades políticamente correcto, sino que se ha visto

traducido como se desprende de las entrevistas que he analizado, en actitudes reales que han marcado las características del centro educativo.

Dichos apoyos parecerían actuar a modo de terminales portuarias encargadas de la actividad de recepción, almacenamiento y evocación de la información relevante para el proceso educativo de algunos estudiantes. Se percibe en las docentes estudiadas un alto compromiso con la tarea asignándole gran importancia al apoyo afectivo, motivacional y a las estrategias contextualizadas (por ejemplo de lectura, trabajos extras para subir el promedio, atención fuera de hora de clase, etc). Asimismo resaltan la red de contención y comunicación periódica que generan con las familias. A una conclusión parecida se llega en la investigación de la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación de Chile (2002), en la que se destaca la importancia de una alianza entre el grupo familiar y escolar. Asimismo en otra investigación realizada por Ordoñez (2005) se pone el acento en la responsabilidad compartida.

Como dato relevante y distintivo surge en esta investigación el comentario vertido por una profesora quien señala que las entrevistas con algunas familias producen en ella agobio y confusión. Plantea la necesidad de elaborar un protocolo de entrevista que concrete los temas a abordar, a fin de evitar la sobrecarga afectiva que dichos encuentros conllevan y los proteja de la tentación de “tragarse el anzuelo seductor” que los cautiva y atrapa con el relato de sus historias y al mismo tiempo los paraliza, frustra y a veces aleja del real problema como lo es el alumno y su situación pedagógica. Asimismo es dable destacar que la directora del liceo culmina su entrevista con una frase que conjuga elementos similares: ... *“A veces uno dice: necesito gente, de la familia, pero a veces me encantaría tener un liceo de huérfanos”*. Estos aportes me remiten a la importancia del trabajo en equipo y a las miradas y responsabilidades compartidas entre los distintos actores que interactuamos en las instituciones educativas. Al inicio de la investigación reconocía como importante el acercarme a la realidad de nuestros alumnos con “nuevos lentes” que permitieran mirar qué factores y dinámicas seguían generando el bajo rendimiento, pero llegados a este punto entiendo que debo ampliar la mirada a otros protagonistas que reclaman estrategias que los fortalezcan en su rol y eviten los posibles desenganches efectivos y afectivos -al decir de Escudero, 2005- del sistema educativo.

A la distancia y al cierre de este proceso debo admitir que el escribir esta tesis me dio una visión más compleja de los docentes, que me permitió integrar aspectos que aunque no son nuevos -por lo menos desde la teoría- me acercaron a un lugar de reflexión que sí es novedoso ya que no está signado por la queja que paraliza y obstruye sino que integra una postura crítica y constructiva acerca de su rol, en cuanto a sus alcances y limitaciones.

Desde otro ángulo vale consignar que de la integración de los datos aportados por los padres, profesores orientadores pedagógicos y adscriptos de los alumnos de bajo rendimiento en las distintas entrevistas mantenidas, así como del análisis documental de sus producciones y evaluaciones surgen algunas conclusiones que nos dan un perfil de estos estudiantes y su contexto, el que se caracteriza por: realidades familiares conflictivas, problemas emocionales y pedagógicos que inciden en los procesos de aprendizaje y en la conducta manifestada, bajo nivel socioeducativo de la familia y de recursos culturales que condicionan la posibilidad de ayuda a otorgar en la tarea educativa, pocos hábitos de estudio y dificultad en la interacción con algunos docentes dado el vínculo más distante, impersonal y exigente con los profesores que el que se mantenía con la maestra -mencionado por Rossano, 2006 en el marco teórico-. La instrumentación de estrategias personalizadas con un fuerte énfasis en el apoyo afectivo y motivacional, adaptadas a las demandas curriculares es lo que caracteriza a los apoyos instrumentados en este liceo.

De acuerdo a lo manejado hasta el momento las estrategias elaboradas por los actores muestran distintos estilos y abordajes, producto de múltiples variables y de quienes interactúan en ellas, las que parecen condicionar la navegación y el rumbo seguido. Los docentes destacan dos estilos de familias bien distintas en cuanto a la elaboración de estrategias: unas que intentan sobreponerse al problema -adoptando una clara actitud proactiva, que favorecería alumnos con la categoría de Mutantes de acuerdo a la clasificación de CODICEN-CEPAL 1991- y otras que se caracterizan por ser críticas y muy distantes afectivamente, las que quedan a la espera de que otros las instrumenten. De acuerdo a la categoría descrita en la investigación mencionada en este párrafo generarían alumnos Perdedores.

Conforme a lo relatado por los docentes en las distintas entrevistas, la no elaboración de buenas estrategias en común con las familias se debería básicamente a estas, ya que no asisten a las entrevistas fijadas, no reparan ni en las calificaciones ni en los comentarios del boletín, adjudican exclusivamente al alumno la causa del problema y realizan intentos estereotipados de solución.

Tras el repaso de las conclusiones más significativas del primer objetivo específico de la investigación, a continuación me centraré en el segundo, vinculado a las expectativas. Las expectativas respecto al futuro del hijo con bajo rendimiento curricular generan en los padres incertidumbre y temor. El trayecto educativo transitado, unido a las características presentadas por el púber no permitirían visualizar claramente cuál sería la mejor ruta a abordar ni prever a dónde se podría llegar. Los resultados de este estudio empírico indican que los padres de alumnos con bajo rendimiento curricular tienen expectativas diversas respecto al futuro académico de estos: Una es la ausencia de expectativas ("Que haga lo que quiera"), expectativas a corto plazo (levantar las materias que tiene bajas) y expectativas a largo plazo (que termine el liceo, que haga alguna

tecnificación terciaria con ayuda específica y sistemática, o que ingrese al campo laboral). La incertidumbre de algunas familias en relación al nivel de formación que alcanzarán sus hijos con bajo rendimiento parecerían responder a las características personales del alumno, la poca dedicación otorgada al estudio y a la necesidad permanente que manifiestan estos estudiantes de ser acompañados y guiados en el proceso de aprendizaje. Dicha situación parecería hacerles adoptar a los progenitores dos actitudes bien diferentes: una caracterizada por la sobreprotección y en el extremo opuesto, otra determinada por respuestas más restrictivas asociadas al castigo.

Es importante puntualizar lo observado en esta investigación respecto al aporte que dan las familias de alumnos con muy buen rendimiento curricular. El desempeño promisorio de sus hijos parece permitirles a los padres imaginar un futuro académico exitoso caracterizado por el disfrute de zambullirse y hurgar en las aguas del conocimiento. Existen coincidencias en cuanto a las aspiraciones que manifiestan tener, las que se caracterizan por expectativas a largo plazo (todos los padres confían en que sus hijos alcancen formación universitaria y realicen una buena elección vocacional). Este alto nivel de expectativas estaría dado por las ganas de aprender del alumno y su muy buen rendimiento y por la actitud proactiva y el nivel socioeducativo de los padres. Rasgos similares aparecen en las conclusiones de una investigación realizada por Rothfuss (1998), quien encontró que el grado de proximidad familiar, las actitudes parentales de apoyo y el estímulo hacia un buen desempeño inciden en el rendimiento que logre el adolescente.

No quisiera cerrar este ítem sin antes dejar en claro una de las limitaciones que encontré al analizar y relacionar los datos vinculados a esta temática. En el momento en que proyecté las preguntas a formular a los alumnos jerarquicé interrogarlos sobre sus expectativas para el final del año lectivo, pero decidí no incluir las proyecciones que tenían a mayor largo plazo. En su lugar resolví profundizar en los padres, ya que suponía que, por las expectativas que tuvieran sobre el futuro académico del hijo, instrumentarían o no algunas estrategias para alcanzar determinadas metas que eran otro de mis grandes puntos de interés. A modo de síntesis de las conclusiones extraídas en este ítem, vale recordar que las expectativas parecen crearse por las experiencias y el contexto, aspecto este que coincide con los hallazgos encontrados en otra investigación (González, 2003).

Me abocaré a continuación al tercer objetivo, vinculado con las modalidades de apoyo que utilizan docentes, alumnos y familias en el intento por mejorar el desempeño académico.

Todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esa potencialidad (Tedesco, 2000). A través del relato de los distintos actores entrevistados se pudo apreciar que algunos problemas familiares causantes de profundas aflicciones y dificultades dejan a la deriva a algunos alumnos. De las modalidades de apoyo que implementen los docentes dependerá el descubrir y forjar la capacidad especial -de

supervivencia y “nado”- que a ese estudiante lo distingue. Algunos estudios sobre metas académicas, llegan a conclusiones similares (Instituto Politécnico de la ciudad de México, 2000; González, 2003). Los docentes entrevistados mencionaron que cuando no hay apoyo familiar recurren a un trabajo directo con los alumnos en el que tratan de favorecer un vínculo de afecto, confianza, solidaridad y esperanza que refuerce conductas positivas del estudiante. Enfatizan que este proceso, que podría denominarse de “confección”, puede llevar un tiempo prolongado en cuanto a la observación de resultados. Asimismo señalan que algunas ayudas implementadas permiten “salir a flote” a algunos estudiantes, a quienes se los anima a “cambiar el curso de las aguas”.

Otra mirada la brindan los padres de alumnos con bajo rendimiento curricular, quienes parecen desplegar distintas estrategias en el afán de revertir la situación. Varios de ellos -poseedores de antecedentes familiares de dificultades similares en el desempeño académico que han incidido en los niveles de formación alcanzado- confiesan tener problemas para supervisar y ayudar a sus hijos en las tareas liceales. Ello trae como consecuencia la necesidad de delegar en otros dicho apoyo: el grupo de apoyo del liceo, institutos de enseñanza privados o sus hijos mayores con buena escolaridad. Por su parte los alumnos de bajo rendimiento curricular solicitan ayuda a sus hermanos o pares, los cuales parecen ubicarse como valiosos referentes académicos.

Como dato relevante se encontró que el cuerpo docente de los alumnos de primero de Ciclo Básico de este liceo establece en la primera semana de clases, en una reunión general mantenida con todas las familias de esa generación, una serie de pautas y metas a alcanzar en el correr del año lectivo. Dicha modalidad apuesta a esclarecer los objetivos del curso, generando un compromiso activo entre ambos sistemas que permita “soltar amarras” en el viaje que emprenden. Vale integrar entonces las aspiraciones que los profesores tienen respecto a los padres de sus alumnos: que se acerquen para interesarse por la evolución del hijo, que pregunten si es necesario evaluarlos en algún área, que controlen su asistencia a clase y la realización de las tareas, que el alumno tenga un adecuado cuidado personal (higiene, vestimenta, útiles y materiales en buen estado), que asistan a las reuniones generales y también a las entrevistas personales a las que se los cita. Alguno de estos aspectos vinculados a las expectativas puestas en los estudiantes coinciden con lo mencionado en un pasaje del marco teórico que antecede (Rosenthal et al, en Camilloni, 1998).

Llegados a este punto corresponde hacer un balance acerca de cuáles fueron los hallazgos más sorprendentes y, más allá de los ya destacados, surge el del grupo de apoyo a alumnos con bajo rendimiento curricular que tiene instrumentado el liceo desde el año 2006. Habiendo sido parte de su proceso fundacional, el que nos parecía en ese momento algo titánico e idealista, cuando realizo la tesis y escribo estas palabras me doy cuenta de que logró sobrevivir y se convirtió en un elemento

distintivo del centro educativo, que ha colaborado de manera significativa a revertir los índices de repetición y deserción en los alumnos y ha integrado a las familias. Las docentes continúan demostrando un gran placer en el ejercicio de esa tarea. Dicen con gran orgullo que los alumnos se muestran en general más activos, motivados y con mayores expectativas de logro, a tal punto que una de ellas manifestó: "... es el gran motivo de mi carrera, ya que me permite desarrollarme más como docente y como ser humano". Lo destacable es que pudieron seguir más allá del alejamiento del liceo de parte del equipo -la directora anterior y quien suscribe- y lograron que el proyecto fuera reconocido y financiado por las autoridades de Educación Secundaria, lo que permite resaltar la indiscutible labor de los docentes en este terreno.

Quizá lo más importante de esta investigación es que la misma sirvió para ver que hay una innovación, que hay un componente del que vale la pena aprender y seguir investigándolo. Por lo que comparto que: *"La innovación es el resultado de un sabio y frágil equilibrio entre el saber acumulado colectivamente y la necesidad permanente de repensarlo"*. (Carbonell, 2001, 82).

## Reflexiones finales

La conclusión general que puede extraerse a modo de síntesis de todo lo planteado es que la mayoría de las variables que dividen a los alumnos entre los de bajo y alto desempeño responden a factores de vulnerabilidad genética, a la implicación o compromiso de las familias y los docentes en el proceso educativo de sus hijos y alumnos respectivamente -a través de la generación de espacios que les permitan desplegar gradualmente su potencial- y a las características personales de los estudiantes.

La temática abordada ha despertado siempre en mí una suerte de fascinación y enigma que guió y nutrió permanentemente mi mapa de ruta. Soy consciente de que obvié muchos aspectos familiares, docentes y de los alumnos que pudieron estar influyendo en el rendimiento alcanzado por estos, pero por cuestiones de espacio y tiempo debí acotar el análisis asumiendo las limitaciones que ello conllevaba. Asimismo es dable puntualizar que estas conclusiones están mediatizadas por las características de la muestra y el contexto en que se realizó la investigación, lo que inevitablemente constriñe los resultados obtenidos.

A la luz de los hallazgos de la presente tesis se abren muchas, ricas y tentadoras vertientes que podrían ser de interés para futuras agendas de investigación. Ellas podrían ser las siguientes:

- Estudios de contraste: entre lo realizado por una dupla o trío de liceos de características similares, entre liceos de interior y capital, entre niveles de desempeño público y privado, entre abordajes de macro y micro liceos, con la incorporación de mayor número de actores (profesores de otras asignaturas, docentes de diferentes grados y equipos multidisciplinarios).
- Seguimiento de alumnos: durante un quinquenio -por ejemplo los dos últimos años de primaria y el Ciclo Básico (primero a tercer año de liceo) o los tres años de Bachillerato y los dos primeros de facultad-, con NEE (Necesidades Educativas Especiales).
- Investigaciones sobre fracaso escolar y factores inherentes a estudiantes y docentes.

A modo de balance debo reconocer la riqueza de los hallazgos que como savia nueva habilitan otras interrogantes que comienzan a marcar un camino de exploración inédito:

¿Qué sucede con aquellos alumnos que no tienen ese segundo lugar facilitador que el liceo investigado les ofrece porque sus familias no pueden brindárselo?

Pero asimismo, a aquellos que sí lo tienen, ¿qué les pasará al salir de la “pecera”, qué les esperará en el gran “océano”? ¿Podrán seguir “nadando”, aunque a un ritmo más lento y acorde a sus posibilidades? ¿O naufragarán sin tener la oportunidad de pedir ayuda? ¿O que al pedirla, nadie entienda de qué se trata?

## Capítulo VI

### 6. BIBLIOGRAFÍA

A.N.E.P. - CO.DI.CEN. 1999. FORMOSO, T. *La Educación Pública Uruguay hacia niveles de excelencia. Tomo II. Concurso de Directores C.E.S.*

A.N.E.P. - CO.DI.CEN. 1999. JAUREGUY, I. *La Educación Pública Uruguay hacia niveles de excelencia. Tomo II. Concurso de Directores C.E.S.*

A.N.E.P. - CO.DI.CEN. 1999. URAGA, Z. *La Educación Pública Uruguay hacia niveles de excelencia. Tomo II. Concurso de Directores C.E.S.*

A.N.E.P. / Unidad de Medición de Resultados Educativos. Administración Nacional de Educación Pública (1999). *Estudio de los factores Institucionales y Pedagógicos que inciden en los aprendizajes en Escuelas primarias de contextos sociales desfavorecidos en el Uruguay. Director responsable de la investigación, RAVELA, Andrés.* [online] [citado 8 Enero 2011] . Disponible en Internet: <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/les/varios/anep99.pdf>.

A.N.E.P., 2003, Programa de Modernización de la Educación Media y la Formación Docente (MEMFOD “Con los jóvenes”) Documento no oficial – *Censo Nacional de aprendizajes de los terceros años del ciclo básico de educación media 1999*. Coordinación General del Programa MEMFOD. Soc. Renato Opertti, Dirección del Proyecto: Soc. Carlos H. Filgueira et al., Montevideo, Agosto de 2003.

ANEP-CEP. 2005. *Tejiendo vínculos para aumentar la equidad.*

ANEP/CODICEN. Mayo 2010. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. División de Investigación, Evaluación y Estadística. *Evaluación Nacional de Aprendizajes en Lengua, Matemáticas y Ciencias Naturales 6to. Año Enseñanza Primaria- 2009*. Dpto. de Evaluación de Aprendizaje.

ANEP/CODICEN. DIEE dic. 2010. *Resumen Ejecutivo - Programa PISA Uruguay. Ciclo 2009* [online] [citado 7 Enero 2011]. Disponible en internet: <http://www.anep.edu.uy/anepdata/ooooo19081>.

ANEP/CODICEN. 2011. Convenio Interinstitucional MIDES-ANEP. [online] [citado 2 Mayo 2012] . Disponible en internet: [www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000043787.pdf](http://www.anep.edu.uy/anepdatosportal/0000043787.pdf)

ARISTIMUÑO, A. et al. 2010. *Inclusión vista desde dentro: Las tutorías como herramienta de prevención del Fracaso Escolar, en el marco del programa de impulso a la universalización (PIU) del ciclo básico.* **En:** *Revista de la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga.* 9(7): pp.1-47. [online] [citado 7 Enero 2011]. Disponible en Internet: [www.ucu.edu.uy/Home/Publicaciones/Institucionales/LazosDigital/Vol9](http://www.ucu.edu.uy/Home/Publicaciones/Institucionales/LazosDigital/Vol9).

AUSUBEL, D.P. 1983. *Psicología educativa.* México, D.F.: Editorial Trillas. 2da edición.

- BENAVOT, A. et al., 1991. El conocimiento para las masas. Modelos mundiales y currícula nacionales, "Historia del currículum (1)". Ministerio de Educación y Ciencia, mayo/agosto. **En:** Revista de Educación (295): pp. 317-44.
- BIANCHI, G. 2008. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay. *Cultura escolar y cultura familiar: Encuentros y desencuentros.*
- BRONFRENBERGER U. (1987): *La ecología del desarrollo humano.* Argentina: Paidós.
- BRUNER, J. 1990. *Actos de significado.* Madrid: Alianza Editorial.
- BRUNER, J. 1997. La educación, puerta de la cultura. Madrid: Visor.
- BRUNER, J. 2001. *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.
- CAMILLONI, A. et al., 1997. *Corrientes didácticas contemporáneas.* Argentina: Paidós.
- CARBONELL, J. 2001. *La aventura de innovar.* España: Morata.
- CARDOZO, S., 2008, p.p.1-33. *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008.* Cuadernos de la ENIA – Políticas educativas Comité de Coordinación Estratégica de Infancia y Adolescencia. Montevideo, Uruguay. Agosto de 2008. [online] [citado 11 Enero 2011]. Disponible en Internet: [www.oei.es/pdf2/politicas\\_educativaslogros\\_desafios](http://www.oei.es/pdf2/politicas_educativaslogros_desafios) .
- CARRATO, V., *La estrategia para los próximos 20 años* [online] [citado 7 Enero 2011]. Disponible en Internet: [http://www.republica.com.uy/editorial/la estrategia para los próximos 20 años.](http://www.republica.com.uy/editorial/la_estrategia_para_los_proximos_20_años)
- CARRETERO. 1998. *Procesos de enseñanza y aprendizaje.* Argentina: Aique.
- CASULLO, A. 2005. *Psicología y Educación.* Argentina: Editorial Santillana.
- CHOUHY, R. s.f. Artículo titulado *Función paterna y familia monoparental: ¿cuál es el costo de prescindir del padre?* (s/d): Perspectivas Psicológicas.
- CLEOFAS Hernández, et al., 2008. *Relación entre los estilos de aprendizaje y la escolaridad de los padres.* Instituto Politécnico Nacional. México. [online] [citado 11 Enero 2011]. Disponible en Internet: [www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3191](http://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/3191).
- COOK, T.; REICHARDT, Ch. 2000. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* España: Morata.
- CONTRERAS, D., 2010. *Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía.* En: CONTRERAS D. y PÉREZ de LARA, N. (comps.), Investigar la experiencia educativa, Madrid: Morata.
- CRISTÓBAL, M., 2007. *El niño disléxico y su familia.* Memoria de grado presentada para obtener el título de Licenciada en Psicología UCUDAL.
- CULLEN, C., 1997. *Crítica de las razones de educar.* Argentina: Paidós.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., 1998. *Creatividad. El flujo de la psicología del descubrimiento.* España: Paidós.

- CYRULNIK, B., 2007. *De cuerpo y alma. Neuronas y afectos: la conquista del bienestar*. España: Editorial Gedisa.
- DA SILVA, T., 1998. *Cultura y curriculum como prácticas de significación*. En: *Revista de Estudios de Curriculum* 1 (1):p p. 59-76.
- DELMÁS F.; RIVERA M., 2007. *La familia del niño y el adolescente con dificultades de aprendizaje*. Memoria final de Postgrado en Psicología Educacional. UCUDAL.
- DELORS, J., 1996. *La educación encierra un tesoro*. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- DABAS, E., 1998. *Los contextos de aprendizaje. Situación socio-psico-pedagógica*. Argentina: Nueva Visión.
- DAVINI, M., 1996. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós.
- DEFIOR, S., 1996. *Las Dificultades del Aprendizaje: un enfoque cognitivo*. España: Aljibe.
- DÍAZ BARRIGA, Á., 1994. *Docente y programa*. Argentina: Aique.
- DOWLING; OSBORNE., 1996. *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistemática a los problemas infantiles*. España: Paidós.
- DSM IV., 1995. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. España: Masson S.A.
- EISNER, E., 1987. *Procesos cognitivos y curriculum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. España: Martínez Roca.
- EISNER, E., 1998. *Cognición y curriculum*. Argentina: Amorrortu.
- EGGEN, P.; KAUCHAK, D., 1999. *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- ERICKSON, EH, 1950. *Childhood and society*, V.W. Nueva York: Norton & Co.
- ESCUADERO MÚÑOZ, J., 2005. *Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo?* España, Universidad de Murcia: Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado.
- ESTEVE, J., 2006. *Identidad y desafíos de la condición docente*. En: Emilio Tenti Fanfani (comp). El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI, Buenos Aires: SIGLO XXI/IIPE-UNESCO/FUNDACIÓN OSDE.
- FELDMAN, D., 1999. *Ayudar a enseñar*. Argentina: Aique.
- FERNÁNDEZ, A., 1987. *La inteligencia atrapada*. Argentina: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, L. 1994. *Instituciones Educativas*. Argentina: Paidós.
- FERNÁNDEZ, T. et al., 2007. Consejo Directivo Central. División de Investigación, Evaluación y Estadística. *URUGUAY EN PISA 2006*.

- FERNÁNDEZ, W. et al., 2008. ANEP/CODICEN. Montevideo. *Un nuevo contexto y desafío para la universalización del ciclo básico* [online] [citado 6 Enero 2011]. Disponible en internet: [infoeducar@anep.edu.uy](mailto:infoeducar@anep.edu.uy)
- FERRÉS, J., 2000. *Educación en una cultura del espectáculo*. España: Paidós.
- FLICK, U., 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRASER, N., 2006. *La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación*. En FRASER, N. y HONNETH, A., ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid: Morata.
- FREIRE de Garbarino M; GARBARINO, H, 1978. *La adolescencia*. Uruguay: Imago.
- FORMOSO, M., 1999. *La educación pública hacia niveles de excelencia*. Tomo II. Concurso de directores del C.E.S.- A.N.E.P
- FREINET, C., 1996. *La escuela moderna francesa*. Madrid: Morata.
- GALLEGOS, M., 2000. *La epistemología de la complejidad como recurso para la educación* Rosario: Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario [online] [citado 3 Marzo 2011]. Disponible en Internet: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/aea/descargas/gallegos01.pdf>
- GARCÍA SÁNCHEZ, J., 2001. *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. España: Ariel.
- GASALLA, F., 2001. *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Argentina: Aique.
- GIMENO, A., 1999. *La familia: el desafío de la diversidad*. España: Ariel S.A.
- GÓMEZ, M., 2009. Tesis de Maestría en Educación- Universidad ORT. *La inclusión de las nuevas tecnologías en las buenas prácticas de enseñanza en docentes de Idioma Español en Educación Media*.
- GONZÁLEZ, C., 2003. Tesis doctoral *Factores determinantes del bajo rendimiento en Educación Secundaria*. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación- Centro de formación del profesorado. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación – Madrid 2003 [online] [citado 8 Enero 2011]. Disponible en internet: [www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-](http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-)
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A; NÚÑEZ PÉREZ., 1998. *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- GONZÁLEZ TORNARÍA, M. et al., 2001. *Pedagogía Familiar*. Uruguay: Trilce.
- GÓNZÁLEZ TORNARÍA, M., 2006. *La necesidad de colaboración en la relación escuela-familia. Revisión de la formación docente en la temática a la luz de la experiencia canadiense*. Centro de Estudios Canadá- Uruguay. Montevideo.
- GRACCI, L., 2009. Diploma en Educación Universidad ORT Uruguay. *Intersubjetividades que trascienden el aula y el hogar*.

- GRACCI, L., 2010. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay. *Intersubjetividades que trascienden el aula y el hogar*.
- HARDGREAVES, A., 1996. *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F et al., 1999. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: Grao.
- INFAMILIA- MIDES, 2009. *Monitoreo 2009 Programa de Aula de Comunitarias* [online] [citado 12 Enero 2011]. Disponible en Internet: [areacomunicacion@infamilia.gub.uy](mailto:areacomunicacion@infamilia.gub.uy)
- JIMÉNEZ, C. A; JIMÉNEZ, E., 2003. *Colaboración entre docentes para promover el Aprendizaje del Lenguaje en la Primaria*. **En:** *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653): pp.1-13, Fa1 UNAM, México [online] [citado 26 Enero 2011]. Disponible en Internet: [www.rieoei.org/deloslectores/593Jimenez.pdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/593Jimenez.pdf)
- JOHNSON, D., 1999. *Los nuevos círculos del aprendizaje: la cooperación en el aula y la escuela*. Argentina: Aique.
- KAMENS, D.; BENAVIDOT, A., 2008. *Modelos mundiales de educación secundaria. 1960-2000*. En Benavidot et al., (comps). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Argentina: Granica.
- KINCHELOE, J., 2001. *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Madrid: Octaedro.
- LEVINAS, M., 1998. *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires: Aique.
- LITWIN, E., 1997. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Argentina: Paidós.
- LITWIN, E. (compiladora), 2005. *Tecnologías educativas en tiempos de Internet*. Argentina: Amorrortu editores.
- LOU, M.; LÓPEZ, N., 1999. *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D., 2009. *Algunas constantes en la docencia*. En: *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona: Nancea.
- MARTÍ, E., 2005. *Desarrollo, cultura y educación*. Argentina: Amorrortu.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A., 1996. *Familias y escuelas. Un enfoque evolutivo y sistémico*. Milán M. Valencia: Editorial Promolibro. Colección terapia familiar.
- MAXWELL, J. A., 1996. *Qualitative research design. An interactive apoca*. California: SAGE publications.
- MERIEU, Ph., 1992. *Aprender, Sí. Pero ¿cómo?* Madrid: Octaedro.

- MILLES, M.; HUBERMAN, M., 1994. *Qualitative Data Analysis*. Second Edition. Printed in the United States of America: Sage Publications.
- MONTES SOSA, M., 2008. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay. *Un estudio acerca de la transición de enseñanza primaria a secundaria*.
- MORIN, E., 2000. *Sociología*. Madrid: Tecnos.
- NEIL, M., 1997. *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- NISBET, J. y SCHUCKSMITH, J.1987. Estrategias de aprendizaje. Madrid: Santillana.
- ORDOÑEZ, R. Universidad de Sevilla. *Responsabilidades Educativas que se Atribuyen Familia y Escuela en el Ámbito Educativo*. En: *Revista Electrónica de Enseñanzas y Aprendizajes en el Contexto Familiar*. 3: pp. 1-11. [online] [citado 7 Enero 2011]. Disponible en Internet: [www.romsur.com/educa/responsabilidades.htm](http://www.romsur.com/educa/responsabilidades.htm) .
- ORGANIZACIÓN de ESTADOS IBEROAMERICANOS. Declaración Mundial sobre educación para todos. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990.
- PAÍN, S., 1983. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Argentina: Editorial Nueva Visión.
- PARDINAS, F., 1996. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- PIAGET, J., 1998. *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo veintiuno.
- PITLUK, L., 2008. *La modalidad de taller en el Nivel Inicial: recorrido y posibilidades para la educación actual*. 1ª Edición. Argentina: Homo Sapiens.
- POZO, J., 1995. *Aprendices y Maestros*. Madrid: Alianza.
- POZO, J., 2001. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- RAMA, G. et al., 1992. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo Directivo Central. CEPAL. *¿Aprenden los estudiantes en el Ciclo Básico de Educación Media?* Montevideo [online] [citado 5 Enero 2011]. Disponible en Internet [Http://www.eclae.c//publicaciones/xml/9/26669/LC-R78.pdf](http://www.eclae.c//publicaciones/xml/9/26669/LC-R78.pdf).
- RAVAZZANI, M., 2004. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay. *Una mirada alternativa al denominado institucionalmente "fracaso escolar"; el contexto familiar y los niveles de logro exigidos en el aprendizaje de la escritura en el primer año de la escolaridad primaria*.
- RICOBALDI, M. 2003. *Concepciones de la Enseñanza: un estudio en torno a docentes experimentados sin formación pedagógica*. Diploma en Educación. Universidad ORT. Uruguay.
- RODRIGO, M.; PALACIOS, J. coord., 1998. *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial S. A.

- ROSSANO, A., 2006. *El pasaje de primaria a la secundaria como transición educativa*. En TERIGI, F. (Comp). Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- ROTHFUSS, G, 1998. *Relación entre el clima familiar y el rendimiento académico del adolescente. Percepción de alumnos de 3º año de liceo de una institución educativa privada de Montevideo*. Memoria de Grado para obtener el título de Psicóloga de la UCUDAL.
- SARASON, S., 2002. *La enseñanza como arte de representación*. Argentina: Amorrortu editores.
- SCAGLIOTTI, J., 2000. *Abordaje integral de los trastornos de aprendizaje*. Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia. Dr. Luis Meneghello. Argentina: Editorial Panamericana.
- TAYLOR; BOGDAN., 1996. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- TEDESCO, J., 2000. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- TELESCA, M., 2005. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay. *Estrategias innovadoras en la comunicación escuela familia*.
- TERIGI, F., 2004. *La enseñanza como problema político*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Argentina: cem/Novedades Educativas.
- TERIGI, F.; PERAZZA, R., 2006. *Las tensiones del formato escolar en las nuevas configuraciones de la relación Familia/Comunidad/Escuela: Una experiencia de educación infantil en la Ciudad de Buenos Aires*. Journal of Education for International Development 2:3. TERIGI, F; PERAZZA, R. [online] [citado 23 Julio 2011]. Disponible en Internet: <http://www.equip123.net/jeid/articles/4/LasTensionesDelFormatoEscolar.pdf>.
- TERIGI, F., 2007. *Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar*. En FRIGERIO, G. et al., (comps.): Lo escolar y sus formas. Argentina: Del estante editorial.
- TERIGI, F., 2009. *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 50, pp 23-39 [online] [citado 7 Agosto 2011]. Disponible en Internet: <http://www.rieoei.org/rlesoa01.pdf>.
- TÓJAR HURTADO, J., 2006. *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. España: Editorial La Muralla, S.A.
- UNESCO-OREALC, 2005. *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Coordinación Magali Robalino Campos y Antón Körner. Santiago de Chile.
- UNESCO-OREALC, 2010. *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe*. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. [online] [citado 7 Enero 2011]. Disponible en internet: <http://www.unesco.org>.

- VAILLANT, D., 2005. *Formación de docentes en América Latina Re-inventando el modelo tradicional*. Biblioteca Latinoamericana. España: Ediciones Octaedro.
- VALLES, M., 1997. *Técnicas cualitativas de investigación Social: Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLS, E., 1995. *Los procedimientos: aprendizajes, enseñanza y evaluación*. España: ICE.
- VIDAL, R., 2001. *Conflicto psíquico y estructura familiar. Sistemas abiertos*. Uruguay: Editorial Psicolibros.
- VIGOTSKY, L., 1978. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- VIGOTSKY, L., 1995. *Pensamiento y lenguaje*. Argentina: Editorial Paidós.
- VILLALBA, M., 2004. Tesis de Maestría Universidad ORT Uruguay. *En busca del eslabón perdido: La integración de alumnos que manifiestan dificultades en el primer nivel de educación primaria*.
- WAINERMAN, C., 2001. *La trastienda de la investigación*. Tercera edición. Buenos Aires: Editorial Lumiere.
- WITTRUCK, M., 1989. *La investigación de la enseñanza. II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.
- YARZABAL, L. et al., 2007 ANEP. Proyecto MECAP Consejo directivo Central. Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística. *Evaluación Nacional De Aprendizajes en Lenguaje y Matemática 6to. Año Enseñanza Primaria - 2005*. Río Negro 1308. Montevideo. ROU. Abril 2007.

# ANEXOS

## Anexo I

Tabla 2: Repetición y abandono (a) en Educación Secundaria pública por grado (1º a 3º) y región (2000-2009) (b). En porcentajes

**Administración Nacional de Educación Pública**  
**Dirección de Investigación, Evaluación y Estadística**

**Repetición y abandono (a) en Educación Secundaria pública por grado (1º a 4º) y región (2000-2009) (b). En porcentajes.**

	Repetidores								
	Total			Montevideo			Interior		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
<b>2000</b>	23,9	21,0	23,3	35,0	28,4	29,0	17,2	17,0	20,4
<b>2001</b>	22,7	20,8	21,3	33,2	27,5	25,9	16,6	17,2	19,0
<b>2002</b>	22,2	20,8	21,2	31,3	26,4	25,8	17,0	18,0	18,9
<b>2003</b>	22,8	20,4	20,5	32,2	27,1	25,2	17,6	16,9	18,2
<b>2004</b>	23,2	20,6	19,8	32,9	28,9	26,4	17,9	16,3	16,6
<b>2005</b>	24,9	21,5	22,4	38,4	32,4	32	17,8	16,0	17,6
<b>2006</b>	28,3	22,4	23,8	41,4	30,9	32,9	21,6	18,5	19,5
<b>2007</b>	26,1	21,3	23,0	38,6	30,9	32,1	19,8	17,0	18,8
<b>2008</b>	28,1	22,4	25,0	39,8	32,6	34,4	22,2	17,8	20,9
<b>2009</b>	26,9	25,5	27,8	37,9	36,4	38,2	21,9	20,5	23,4
	Abandono								
	Total			Montevideo			Interior		
	1º	2º	3º	1º	2º	3º	1º	2º	3º
<b>2000</b>	3,2	3,0	3,4	1,5	1,5	1,9	4,2	3,9	4,2
<b>2001</b>	3,3	2,4	2,9	1,7	0,7	1,1	4,2	3,3	3,8
<b>2002</b>	3,8	2,6	3,0	1,7	1,1	1,2	5,0	3,4	3,9
<b>2003</b>	4,0	3,5	3,3	2,3	2,1	1,5	4,7	4,3	4,2
<b>2004</b>	4,5	3,4	3,7	2,6	1,5	1,6	5,5	4,3	4,7
<b>2005</b>	4,7	4,0	4,5	1,4	1,2	2,1	6,5	5,3	5,7
<b>2006</b>	5,3	3,7	4,3	1,6	1,5	1,5	7,1	4,7	5,7
<b>2007</b>	5,6	5,0	4,7	1,8	1,9	1,9	7,5	6,3	6,0
<b>2008</b>	4,8	3,4	3,3	1,6	1,1	1	6,4	4,4	4,3
<b>2009</b>	3,9	3,0	3,3	1	0,5	0,6	5,3	4,1	4,4

Fuente: DIEE en base a datos del Departamento de Estadística del Consejo de Educación

Nota (a): Abandono consiste en la proporción de estudiantes que tuvieron más de 50 inasistencias y de los que se desconoce su destino.

Nota (b): No incluye liceos con

**Anexo II** (Las entrevistas desgrabadas se adjuntan en CD y en otro Anexo complementario -en copia enrollada- de acuerdo a lo solicitado).

### **Protocolo de Entrevistas a docentes**

1. Edad
2. ¿Cuántos años hace que ejerce la docencia?
3. ¿Qué asignatura dicta y cuántos años en este centro educativo?
4. ¿Luego del egreso, realizó algún otro curso de capacitación?
5. ¿Tiene formación específica en dificultades en el aprendizaje?  
¿Cómo se siente trabajando con alumnos con ese perfil?
6. ¿Tiene alguna propuesta o estrategia que le permite motivar o hacer progresar a los alumnos con bajo rendimiento? De ser así: ¿Quiere contármela?
7. ¿Tiene posibilidades de brindarle un trato especial a los alumnos que presentan bajo rendimiento desde el inicio del año?
8. ¿Cómo se evidencia para Ud. el compromiso de los padres en el proceso educativo de su hijo/a?
9. ¿Ha podido contactarse con las familias de sus alumnos? De ser así: ¿Cómo las ha percibido?
10. ¿Qué hace usualmente Ud. en los casos de estudiantes, con padres que no brindan apoyo?
11. ¿Desea Ud. agregar algo más?

## Protocolo de entrevistas a padres de alumnos con bajo rendimiento

1. Edad
2. Nivel educativo
3. Ocupación
4. ¿Cuántas horas trabaja por día?
5. ¿Qué comentarios recuerda qué les hacían las maestras sobre el rendimiento, conducta y actitudes de su hija?
6. ¿Cuándo su hija realizaba las tareas en la etapa escolar, Ud. le ofrecía ayuda frente a las dificultades que se presentaban, o supervisión en sus trabajos?
7. ¿A qué atribuyen el bajo desempeño académico de su hija?
8. ¿Considera que la relación de su hija con los docentes tuvo incidencia en el rendimiento alcanzado?
9. ¿Existen antecedentes familiares de dificultades en el rendimiento, similares a las que presenta su hija?
10. ¿Ha pedido asesoramiento u opiniones a familiares, profesores, amigos o algún técnico, sobre cómo ayudar a que su hija mejore su rendimiento curricular?
11. ¿La estimula o premia de alguna manera frente a la obtención de buenas calificaciones?
12. Me comentó que se acercó a dialogar con los profesores cuando les entregaron el carné. ¿Asistió en alguna otra oportunidad?
13. ¿Qué expectativas tienen respecto al futuro académico o laboral de su hija? ¿Qué te parece que ella podría hacer de acuerdo a lo que le gusta?
14. ¿Desean Ud. agregar algo más?

## Protocolo de entrevista a padres de alumnos con buen rendimiento

1. Edad
2. Nivel educativo
3. Ocupación
4. ¿El desempeño de su hija en el liceo es un tema de conversación e interés habitual en su casa?  
¿Cuándo su hija realizaba las tareas en la etapa escolar, Uds. le ofrecían ayuda frente a las dificultades que se presentaban, o supervisión en sus trabajos?
6. ¿Actualmente la ayudan, orientan o revisan las tareas liceales?
7. ¿A qué adjudican Ud. su muy buen desempeño?
8. ¿La estimulan o premian de alguna manera frente a la obtención de buenas calificaciones?
9. ¿Considera que su hija ha sido estimulada y orientado por Uds., otro familiar o algún docente para conseguir un nivel de excelencia en sus estudios o es por algo propio de ella?
10. ¿Considera que su hija se ha propuesto tener calificaciones altas, sometiéndose a un ritmo de trabajo intenso, dejando de lado por momentos otras actividades propias de su edad?
11. ¿Creen que la relación de su hija con los docentes tuvo incidencia en sus logros en el aprendizaje?
12. ¿Ha asistido a dialogar con los profesores?
13. ¿Qué expectativas tiene respecto al futuro académico o laboral de su hija?
14. ¿Desea Ud. agregar algo más?

## **Protocolo de entrevistas de alumnos con bajo rendimiento**

1. ¿Cuántos años tenés?
2. ¿Cómo está conformada tu familia?
3. ¿Con qué notas pasabas en la escuela?
4. ¿Repetiste algún año?
5. ¿Cómo te sentís en el liceo?
6. ¿Cómo te fue en el carné en la primera reunión de profesores?  
¿Cuántas materias insuficientes tuviste?
7. ¿A qué atribuís tu bajo rendimiento?
8. ¿Tenés alguna inasistencia?
9. ¿Cuánto tiempo dedicas por día a las tareas liceales?
10. ¿Consideras tener dificultades para seguir las clases, estudiar o hacer las tareas que te piden?
11. ¿Acostumbras estudiar con alguien, reunirte con compañeros, un familiar o profesor para preparar tus escritos o trabajos grupales?
12. ¿Si pudieras pedir ayuda para mejorar tu desempeño a un amigo, a un familiar o un profesor, cuál sería?
13. ¿Qué expectativas tenés de cómo te va a ir a fin de año?
14. ¿Deseas agregar algo más?

## Protocolo de entrevistas a alumnos con buen rendimiento

1. ¿Cuántos años tenés?
2. ¿Cómo está conformada tu familia?
3. ¿Qué edad tienen y qué hacen tus hermanos?
4. ¿Con qué notas pasabas en la escuela?
5. ¿A qué escuela fuiste?
6. ¿Cómo te fue en el carné?
7. ¿A qué le atribuí tu buen rendimiento?
8. ¿Cuánto tiempo dedicas por día a las tareas liceales?
9. ¿Realizas alguna de esas tareas con la ayuda de tus padres, hermanos o algún profesor?  
¿Quién es la persona que te ayuda cuando necesitás ayuda?  
¿Hay alguna materia en la que necesitás más ayuda?
10. ¿Qué expectativas tenés de cómo te va a ir a fin de año? Si yo pudiera tener el carné de fin de año adelante nuestro ¿Qué diría?
11. ¿Deseas agregar algo más?

## **Protocolo de entrevista a informantes calificados**

### **Entrevista a Directora y SubDirectora del liceo**

1. ¿Este liceo tiene algún proyecto pedagógico, institucional o de Centro en curso?
2. ¿Qué opinión le merece el cuerpo docente de la institución de 1º?
3. ¿Qué opinión tiene de los padres de los alumnos?
4. ¿Desea agregar algo más?