

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo en
estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa que ingresaron al
Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia a través de Ingreso Directo

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito
curricular conforme O.C.S.: 586/85, O.C.A.: 143/89

Alumna: Ferrer, Mónica Matrícula N° 8329/08 DNI 12.010.424

Súervisor: Lic. González, Gloria

Cátedra o seminario de radicación: Teorías del Aprendizaje

Fecha de presentación:

29 de Febrero 2006



No se ref.

VALIDACION	ADQUISICION
<i>T-F3</i> <i>F</i>	<i>Pole</i> N° INVENTARIO: <i>R-01446</i>

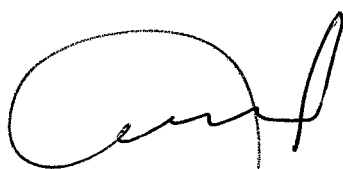
USO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de la alumna Ferrer, Mónica (Mat. 8329/08), de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de la autora.

APROBACIÓN DEL SUPERVISOR

La que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por la alumna Ferrer, Mónica (Mat. 8329/08), conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 29 días del mes de Febrero del año 2016.

Firma, aclaración y sello del Supervisor


Firma: Gloria González
Dr. Sup. Gloria González

INFORME DE EVALUACIÓN DE LA SUPERVISORA

El estudio realizado por la tesista Mónica Ferrer, a saber, *Disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo en estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa que ingresaron al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia a través de Ingreso Directo*, cumple ampliamente con los requisitos estipulados para la realización de una tesis de Licenciatura.

Más allá de los requisitos de forma y contenido aporta conocimiento original acerca de un fenómeno, el ingreso directo al colegio Arturo Illia, que aún representa un espacio vacío en la esfera de investigación ya que su implementación es por demás reciente (2011).

Cabe destacar que no sólo se ha analizado la temática en cuestión sino que se ha realizado un exhaustivo estado del arte acerca de la tipología de los Colegios que dependen de las Universidades Nacionales, tipificados como formadores de élites, cuestión que tampoco había sido estudiada exhaustivamente en Argentina hasta entrado el siglo XXI.

La tesista, asimismo, encuadra la problemática en diferentes campos disciplinares que se intersectan a la hora de aproximarse a las trayectorias socioeducativas de este nuevo público que se incorpora al establecimiento en estudio.

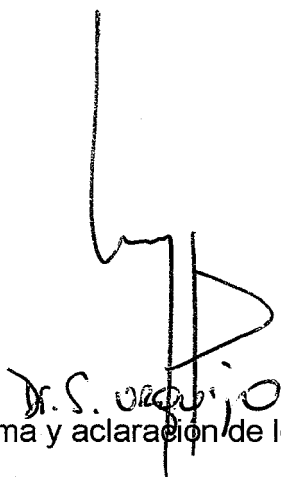
Durante la elaboración de este trabajo ha demostrado con creces su responsabilidad para con la investigación, su rigurosidad en el abordaje del fenómeno y su compromiso académico y ético con la problemática que nos ocupa.

En función de lo antedicho, solo resta destacar el que se ha alcanzado un resultado que aporta conocimiento acerca de un fenómeno psicosocial de alto interés para los campos implicados.

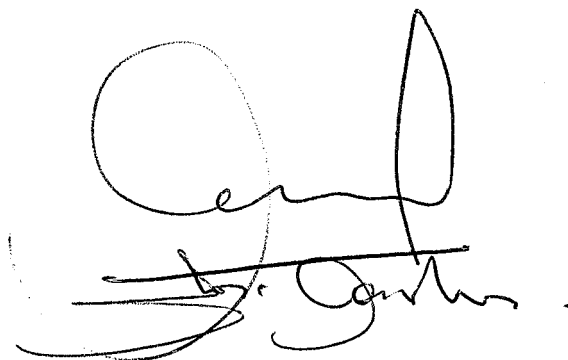

Dip. Sup. Gloria I. Gonzalez

PRESENTACIÓN ANTE LA COMISIÓN ASESORA

Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por la alumna Ferrer, Mónica (Mat. 8329/08).



D.S. Urdapilleta



Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora

Fecha de aprobación: 04/04/2016

Calificación : 10 (Sobresaliente)

S. Urquijo

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA.
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

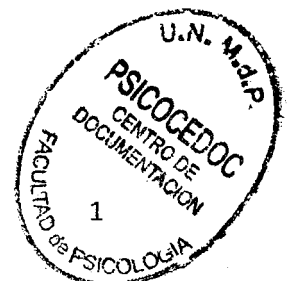
Plan de Trabajo para la Realización de la Investigación de Pregrado

Requisito curricular del Plan de Estudios 1989 (O.C.S. 143/89)

- Apellido y nombre del alumno: Ferrer Mónica Irene
- Matricula y año: 8329/08
- Cátedra o seminario de radicación: Teorías del Aprendizaje
- Supervisor: Lic. Gloria Isabel González
- Título del proyecto: Estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo en alumnos en situación de vulnerabilidad socioeducativa que ingresaron al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia a través del ingreso directo
- Descripción resumida

El presente trabajo se propone estudiar la disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, de los estudiantes de ingreso directo del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (cohortes 2011, 2012 y 2013) en relación a su situación de vulnerabilidad educativa. Los colegios dependientes de UUNN son categorizados como instituciones formadoras de élites académicas (Tiramonti & Ziegler, 2008; Méndez, 2013). En el actual contexto de fragmentación educativa, donde las escuelas brindan diferentes calidades educativas de acuerdo al nivel socio-económico de sus alumnos (Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008), nos preguntamos si los alumnos que acceden al establecimiento a partir del ingreso directo cuentan con estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, acordes a las requeridas por una institución que tipifica como formadora de élites académicas.

- Palabras clave: Escuela de elite, ingreso directo, estrategias de aprendizaje



- Descripción detallada

- Motivo y antecedentes

El modelo disciplinario propuesto por Foucault (1976) acompañó la emergencia del Estado-Nación moderno que consideró la formación del ciudadano como un proyecto de Estado y a través de un sistema educativo burocrático homogéneo y homogeneizador procuró concretarlo (Tenti Fanfani, 2001). A partir de la década de los '80, el desarrollo de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación, la expansión del modelo de producción capitalista, la conformación de poderes supranacionales financieros y económicos redefinieron la esfera y el peso del poder de los Estados. Se produjo un desplazamiento del Estado como instrumento político de regulación de la vida social, siendo reemplazado por la hegemonía del poder económico a través del mercado. Este corrimiento del Estado repercutió en todas las instituciones de la sociedad moderna tales como la familia, la escuela, los sindicatos, se podría decir que lo que caracteriza a este cambio epocal es un fuerte proceso de desinstitucionalización (Dubet, 2002).

En los denominados países desarrollados, este repliegue del Estado se produjo cuando ya se había logrado la incorporación de casi toda la población a la ciudadanía y al trabajo, el acceso a los bienes sociales básicos y la vigencia de un orden social legítimo. En las sociedades emergentes como la nuestra la incorporación al orden globalizado generó un alarmante incremento de la tasa de desocupación, la conformación de un núcleo duro de pobreza y la aparición de un sector importante de nuevos pobres que reclamaba la intervención del Estado dado que el mercado no se mostraba como un buen distribuidor de recursos (Minujín, 1993). Svampa (2001) señala por su parte la fragmentación de la clase media donde aparecen los "perdedores", con movilidad social descendente, y los "ganadores", aquellos que por sus cualificaciones pueden incorporarse al ámbito privado vinculado a nuevos servicios.

En diferentes momentos históricos nuestro sistema educativo posibilitó la integración social y la movilidad social ascendente. A partir del repliegue del

Estado y la crisis económica, aumentó en nuestro país la desigualdad y la marginación social. El sistema educativo evidenció la misma segmentación que se apreciaba en la sociedad. Braslavsky (1985) señaló esta tendencia a la segmentación del sistema y el bajo nivel promedio de aprovechamiento por parte de los alumnos, mostrando cómo las escuelas brindaban diferentes calidades educativas de acuerdo al nivel socio-económico de la población que concurría a las mismas. Los datos estudiados permitieron indicar que en la Argentina no existía un solo sistema educativo, convivían en ella múltiples subsistemas o circuitos escolares que proveían calidades diferenciadas de aprendizaje, agudizando la tendencia a la reproducción de las desigualdades sociales.

Las investigaciones más recientes, coincidentes con los hallazgos de Braslavsky, aluden a la fragmentación del sistema educativo, para indicar la pérdida de unidad, la ausencia de referentes comunes, ya no es el Estado el que otorga sentido a las instituciones educativas sino que la escuela tiene un sentido diferente para cada sector social (Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008).

En el año 2010, se implementó en el Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia el ingreso directo, destinado a los 30 egresados mejores promedios de escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Este colegio preuniversitario depende de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Los colegios dependientes de UUNN son categorizados como instituciones formadoras de élites académicas (Tiramonti & Ziegler, 2008; Méndez, 2013). El proyecto de ingreso directo parecería ser una forma de adaptarse al mandato inclusor que pesa en la actualidad sobre el sistema educativo.

En el actual contexto de fragmentación educativa, donde las escuelas brindan diferentes calidades educativas de acuerdo al nivel socio-económico de sus alumnos, nos preguntamos si los alumnos que acceden al establecimiento a partir del ingreso directo cuentan con estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, acordes a las requeridas por una institución que tipifica como formadora de élites académicas. A partir de esta incógnita tomamos contacto

con la directora del proyecto de investigación “Estudio de trayectorias socioeducativas de la primera cohorte de ingreso directo al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia (UNMDP) durante su educación secundaria (2011-2016)”. El presente trabajo surge a partir de dicho proyecto mayor.

Los estudios realizados por este grupo de investigación en la institución, dan cuenta de las diferencias de apropiación de capital cultural durante la educación primaria. Estas diferencias incidirían en el mayor índice de deserción o fracaso durante la trayectoria educativa en la escuela secundaria para aquellos adolescentes que provienen de circuitos vulnerabilizados por su fragilidad socioeducativa.

Como señala Deleuze (1995) en las actuales sociedades de control se impone la educación permanente, en tal sentido, cobra una importancia fundamental la necesidad de “aprender a aprender”, tarea esencial a desarrollar en el sistema educativo. Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que se ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenido, integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (querer aprender y disponer de clima apropiado para hacerlo), metacognitivos (tomar decisiones y evaluarlas) y cognitivos (manejar habilidades relacionadas con el procesamiento de la información) (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009). Entendemos las estrategias de apoyo socioeducativo como aquellas que pueden brindar las familias de los alumnos y la propia institución escolar, tales como: talleres, tutorías, entre otras, con el objeto de mejorar el desempeño académico de los mismos.

En particular, nos interesa indagar la presencia de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo en aquellos alumnos en situación de vulnerabilidad educativa, situación que alude en este caso, a tener 3 o más asignaturas desaprobadas en el curso de un cuatrimestre.

-Objetivo general

- Estudiar la disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, de los estudiantes de ingreso directo (cohortes 2011, 2012 y 2013) en relación a su situación de vulnerabilidad educativa.

-Objetivos particulares

- Explorar la condición de vulnerabilidad educativa en el grupo de alumnos de ingreso directo entre 1º y 3º año de la secundaria básica.
- Explorar la condición de vulnerabilidad educativa en el grupo de alumnos de ingreso por examen entre 1º y 3º año de la secundaria básica.
- Comparar sujetos en situación de vulnerabilidad educativa según modalidad de ingreso.
- Elaborar el perfil de ambos grupos.

- En función de su condición de vulnerabilidad socioeducativa, conjeturamos la no posesión de estrategias de aprendizaje y/o de apoyo socioeducativo apropiadas, por parte de este grupo de alumnos que ingresaron al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia a través del ingreso directo.

-Métodos y técnicas

Se trabajará a partir de un abordaje de tipo cualitativo en concordancia con el denominado "muestreo teórico" (Glaser & Strauss, 1967).

Las técnicas a utilizar consistirán en entrevistas a los alumnos en situación de vulnerabilidad educativa y observaciones de campo en talleres de orientación vocacional, entrevistas a padres por parte del equipo de orientación.

-Lugar de realización del trabajo

Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia

-Cronograma de actividades

Actividades 2015	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Recopilación bibliográfica				x	x	x						
Redacción del plan de trabajo							x	x				
Redacción del marco teórico								x	x			
Trabajo de campo									x	x	x	
Elaboración e interpretación resultados												x

Actividades 2016	Meses											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Elaboración e interpretación resultados		x										
Redacción del informe final			x									

-Referencias bibliográficas

Braslavsky, C (1985). *La Discriminación Educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.

Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.

Dubet, F. (2002). *El declive de las instituciones*. Buenos Aires: Manantiales.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Gargallo, B.; Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE; 15(2); 1-31.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Méndez, A. (2013). *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana.

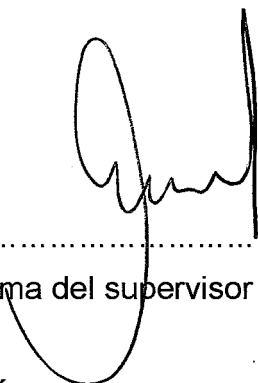
Minujín, A. (1993). *Desigualdad y exclusión*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.

Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.

Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti Fanfani, E. (2001) *Sociología de la Educación*. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.



.....

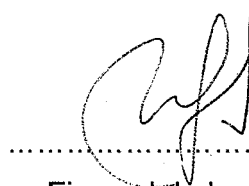
Firma del supervisor

P/Área de investigación

Resultado de la evaluación (aprobado/re hacer)

Fecha:

8/9/13



.....

Firma del alumno



Supervisor

Índice General

- Título.....	Pág.1
- Resumen.....	Pág.1
- Palabras Clave.....	Pág.2
- Motivo y Antecedentes.....	Pág.3
- Marco Teórico.....	Pág.7
- Objetivo General.....	Pág.39
- Objetivos Particulares.....	Pág.39
- Conjetura.....	Pág.39
- Metodología e Instrumentos.....	Pág.40
- Presentación de los Resultados.....	Pág.44
- Discusión de los Resultados y Conclusiones.....	Pág.51
- Referencias Bibliográficas.....	Pág.57
- Anexo.....	Pág.61



TÍTULO:

Disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo en estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeducativa que ingresaron al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia a través de Ingreso Directo.

RESUMEN:

El presente trabajo se propone estudiar la disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, en estudiantes de ingreso directo del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia (cohortes 2011, 2012 y 2013), en relación a su situación de vulnerabilidad socioeducativa. Cabe destacar que, los colegios dependientes de UUNN son categorizados tradicionalmente como instituciones formadoras de *élites académicas* (Tiramonti & Ziegler, 2008; Méndez, 2013). En el actual contexto de fragmentación del sistema educativo argentino, donde las escuelas parecerían estar brindando prestaciones de calidad diferencial en función del colectivo social al que atienden, en particular, en relación al nivel socio cultural y económico de las familias de sus alumnos (Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008), nos interrogamos si en el caso en estudio los alumnos que han accedido al establecimiento a partir del denominado ingreso directo cuentan con estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, acordes a las requeridas por una institución que tipifica como formadora de élites académicas. Así, en función de nuestro interrogante procedimos a realizar el perfil del grupo de alumnos de ingreso directo, entre 1º y 3º año de la educación secundaria en situación de vulnerabilidad socioeducativa, a partir

de las entrevistas realizadas a los mismos en 2013, a efectos de compararlo con el perfil del grupo de alumnos de ingreso por examen en la misma condición, también entrevistados en dicha oportunidad. A modo de seguimiento, se procedió al re- test de ambos grupos en 2015, mediante la administración del cuestionario CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009).

Nuestros hallazgos nos llevan a concluir que pareciera que los alumnos de ingreso directo en situación de vulnerabilidad socioeducativa, contarían con una menor disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo que sus pares de ingreso por examen en la misma condición. No obstante, luego de retestear a los estudiantes de ambos grupos, que aún permanecen en el colegio al cabo de dos años, se advierte que esta diferencia habría desaparecido, tanto los estudiantes de ingreso directo como los de ingreso por examen contarían con igual disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo.

PALABRAS CLAVE:

Escuela de elite - Ingreso directo - Estrategias de aprendizaje y de apoyo - Equiparación de oportunidades

MOTIVOS Y ANTECEDENTES

En el año 2013, cumplí la residencia de pregrado de la Licenciatura en Psicología en el Equipo de Orientación Escolar del Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia. En el transcurso de la misma, entre otras actividades, entrevisté a alumnos de 1º a 6º año, con más de tres materias desaprobadas en el primer cuatrimestre. Esta actividad obedecía a una solicitud de la Dirección del establecimiento al Equipo de Orientación Escolar, de realizar un relevamiento de las asignaturas desaprobadas y de las dificultades y obstáculos percibidos por los estudiantes.

Desde su fundación, el ingreso de los alumnos a este establecimiento se llevaba a cabo a través de una serie de exámenes eliminatorios que se rendían luego de realizar un curso de ingreso que se desarrolla durante todo el ciclo lectivo correspondiente al sexto año de la escuela primaria. En el año 2011, frente al recurrente fracaso de adolescentes que provenían de sectores sociales más desfavorecidos, se implementó el denominado ingreso directo, destinado a los 30 egresados mejores promedios de escuelas primarias de gestión pública de la ciudad de Mar del Plata. Actualmente, desde el año 2015, las vacantes para el ingreso directo han pasado de 30 a 44 y 90 vacantes se destinan a los estudiantes que rinden examen quienes deben, además, participar en un sorteo luego de haber aprobado dicho examen. Así, nos hallamos frente a un sistema que combina la meritocracia con el azar.

Fue durante la realización de las entrevistas a las que se ha hecho referencia que surgió el interrogante acerca de la disponibilidad, por parte de los estudiantes que acceden al establecimiento a través del ingreso directo, de las estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, necesarias y acordes a las requeridas por una institución tipificada como formadora de élites académicas (Tiramonti, 2004; Tiramonti & Ziegler, 2008).

A partir de esta inquietud, y teniendo como antecedentes, investigaciones que se venían realizando en el colegio con respecto a los estudiantes de ingreso directo, en particular, el “Estudio de trayectorias socioeducativas de la primera cohorte de ingreso directo al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia (UNMDP) durante su educación secundaria (2011-2016)”, surge el presente trabajo de investigación.

El objetivo del mismo es estudiar la disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, de los estudiantes de ingreso directo (cohortes 2011, 2012 y 2013) en relación a su situación de vulnerabilidad socioeducativa. La situación de vulnerabilidad socioeducativa alude, en este caso, a tener 3 o más asignaturas desaprobadas en el curso de un cuatrimestre y a formar parte de un sector social cuyas estrategias de escolarización de los hijos y capital cultural restan posibilidades de “compensar” al interior de las familias los déficit que pueden presentar estos adolescentes frente a los requerimientos de una institución de estas características.

Asumiendo que el fracaso en la aprobación de las asignaturas en el primer cuatrimestre, lo que en ese establecimiento conduce a que se tenga que rendir la misma en diciembre o en marzo, se procedió a evaluar la disponibilidad de estrategias desde una perspectiva psicosociológica. Esto es, tanto las estrictamente cognitivas como las de apoyo social. Según Deleuze, (1995) en las actuales sociedades de control, aquellas donde la vigilancia sobre los sujetos está más relacionada con las tecnologías de la información y la comunicación, soltándose del amarre institucional, se impone la educación permanente, en tal sentido, cobra una importancia fundamental la necesidad de “aprender a aprender”, tarea esencial a desarrollar en el sistema educativo.

Partiremos de considerar que, las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que se ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenido, integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (querer aprender y disponer de clima apropiado para hacerlo), metacognitivos (tomar decisiones y evaluarlas) y cognitivos (manejar habilidades relacionadas con el procesamiento de la información) (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009). Las estrategias de apoyo socioeducativo son entendidas como aquellas que pueden brindar las familias de los alumnos y la propia institución escolar, tales como: talleres, tutorías, entre otras, con el objeto de mejorar el desempeño académico de los mismos.

El estudio de los alumnos evaluados en 2013, a partir de la debida autorización a la Dirección del establecimiento, se utilizó para configurar el perfil del grupo de alumnos de ingreso directo, entre 1º y 3º año de la educación secundaria, que se hallaban en situación de vulnerabilidad socioeducativa, a efectos de compararlo con el perfil del grupo de alumnos de ingreso por examen, que también presentaban dificultades en la aprobación de la totalidad de las asignaturas. A modo de seguimiento, se procedió al re- test de ambos grupos en 2015, mediante la administración del cuestionario CEVEAPEU (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009), instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje, adaptándolo discursivamente ya que si bien se ha administrado a estudiantes de secundaria se utiliza fundamentalmente para estudiantes universitarios y un breve cuestionario para indagar la disponibilidad de estrategias de apoyo socioeducativo.

Marco teórico

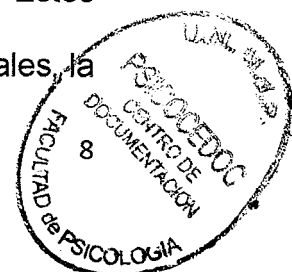
1- El cambio epocal

En las últimas décadas del siglo XX, las sociedades se han enfrentado a una serie de transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas a nivel mundial. Deleuze (1995) observa que las sociedades de control comenzaron a reemplazar a las sociedades disciplinarias que Foucault situó en los siglos XVIII y XIX y que alcanzaron su apogeo a principios del XX. El control contemporáneo se basa en nuevas tecnologías desarrolladas a partir de los avances en los sistemas de información y comunicación que permiten superar los límites de las instituciones clásicas, como por ejemplo su carácter espacial y temporal.

Para Foucault (1976) en el transcurso de los siglos XVII y XVIII las disciplinas se convirtieron en las formas más difundidas de dominación, naciendo así un “arte del cuerpo” que tiende a la vez a un aumento de sus habilidades y a la formación de un vínculo que, en el mismo mecanismo, lo hace tanto más obediente cuanto más útil. Aparece así una “anatomía política”, que es igualmente una mecánica del poder, la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo en términos de utilidad y disminuye esas mismas fuerzas en términos políticos de obediencia. Esta “anatomía política” se introduce en diversos ámbitos de la sociedad: escuela, hospital, ejército, formando un tejido complejo que la va cubriendo por completo.

El modelo disciplinario propuesto por Foucault (1976) acompañó la emergencia del Estado-Nación moderno que consideró la formación del ciudadano como un proyecto de Estado y a través de un sistema educativo burocrático homogéneo y homogeneizador procuró concretarlo (Tenti Fanfani, 2001). A partir de la década de los '80, el desarrollo de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación, la expansión del modelo de producción capitalista, la conformación de poderes supranacionales financieros y económicos redefinieron la esfera y el peso del poder de los Estados. Se produjo un desplazamiento del Estado como instrumento político de regulación de la vida social, siendo reemplazado por la hegemonía del poder económico a través del mercado. Este corrimiento del Estado repercutió en todas las instituciones de la sociedad moderna tales como la familia, la escuela, los sindicatos, se podría decir que lo que caracteriza a este cambio epocal es un fuerte proceso de desinstitucionalización (Dubet, 2002).

Sennett (2000) señala que las burocracias enseñan la disciplina de la gratificación diferida, se aprende a pensar en una recompensa futura que se obtiene si en el presente se obedecen las órdenes. En el pasado, la gente se encerraba en instituciones fijas porque esperaba una recompensa futura. Considera que tales condiciones institucionales han desaparecido, en el actual capitalismo flexible las instituciones han perdido la estabilidad necesaria para producir recompensas y atestiguar la autodisciplina. Estos cambios no impactarían de igual manera en los distintos sectores sociales. Ja



escasa red de contactos y soportes informales que posee la masa la hace más dependientes de las instituciones, no así la nueva élite cuya espesa red de contactos le proporciona sensación de pertenencia.

Bauman (2005) también considera que las instituciones ya no son anclas de las existencias personales. La erosión de la soberanía estatal y la ausencia de relatos colectivos que otorguen sentido a la historia y a las vidas individuales nos dejan como surfistas solitarios sorteando las olas de una sociedad siempre cambiante e imprevisible, sumidos en el desamparo y el aumento de la incertidumbre.

En los denominados países desarrollados, este repliegue del Estado se produjo cuando ya se había logrado la incorporación de casi toda la población a la ciudadanía y al trabajo, el acceso a los bienes sociales básicos y la vigencia de un orden social legítimo. En las sociedades emergentes como la nuestra la incorporación al orden globalizado generó un alarmante incremento de la tasa de desocupación, la conformación de un núcleo duro de pobreza y la aparición de un sector importante de nuevos pobres que reclamaba la intervención del Estado dado que el mercado no se mostraba como un buen distribuidor de recursos (Minujín, 1993).

Svampa (2001) analiza las transformaciones sociales acontecidas en nuestro país, a partir de la implementación de políticas neoliberales en la década de los '90, en este sentido, considera que la creciente expansión de

urbanizaciones privadas producida en esos años, sería el correlato espacial de una gran fractura social. La globalización económica, la deserción del Estado, el vaciamiento de las instituciones públicas, la desindustrialización, tuvieron como consecuencia un aumento de la pobreza y la exclusión social, dando lugar al surgimiento de una sociedad caracterizada por la polarización y la heterogeneidad.

Este proceso habría impactado sobre las capas medias de la población escindiéndolas, según observa esta autora, entre “ganadores” y “perdedores” del modelo neoliberal, que se diferencian tanto por sus estilos residenciales como por sus formas de socialización. Los “ganadores” son aquellos que pudieron integrarse favorablemente a las nuevas modalidades estructurales y en forma creciente pueblan las urbanizaciones privadas, corresponden a los sectores medios altos y medios en ascenso con buenas credenciales educativas, ligados al sector más dinámico de la economía. Entre los “perdedores” se cuentan importantes sectores de la clase media tradicional, empleados y profesionales del sector público afectados por las privatizaciones, pequeños empresarios y comerciantes, así como pequeños productores agropecuarios.

Las transformaciones, advierte Svampa, impactaron sobre una estructura social caracterizada tradicionalmente por una relativa integración social y cultural, con un modelo de socialización comandado por el Estado, dando lugar a un modelo centrado en la fragmentación socioespacial.

Minujín (1998) propone marcos conceptuales que considera más adecuados a esta nueva dinámica económica y social, propone un marco analítico en el que se plantean los conceptos de inclusión, vulnerabilidad y exclusión. Este autor sostiene que durante buena parte del siglo XX, el problema de la cohesión social se resolvió mediante la asalarización y las políticas de protección al trabajo y las redistributivas. Incorporarse a las filas de los asalariados implicó una forma de movilidad social ascendente y el principal mecanismo de inclusión.

Los procesos de globalización, terciarización de la economía, liberación del mercado financiero y la reforma del Estado, lejos de tender a sociedades integradas producen una dinámica social donde los individuos y las familias luchan por integrarse o no ser excluidos, en un marco de creciente desprotección y debilitamiento de los canales de inclusión. El marco analítico que propone Minujín, busca explicitar una visión dinámica de procesos que pueden tender a la exclusión, eliminando la idea de situaciones dicotómicas y estancas. No se trataría de una dualización entre ricos y pobres, sino de una conformación mucho más compleja, en la que la dispersión de los sectores medios, la aparición de "nuevos ricos" y "nuevos pobres", la urbanización de la pobreza estructural, conformarían un nuevo mapa social.

Siguiendo a este autor, la población se podría clasificar en tres grandes grupos:

Los plenamente incluidos. Familias de los estratos altos y medios-altos que tienen una base de sustentación altamente estable en términos de capital económico, cultural y social.

Los excluidos. Familias que subsisten en situaciones de alto riesgo, con barreras educativas y culturales, dificultad en el acceso a servicios básicos, quedando fuera de los canales de socialización prevalecientes.

Los vulnerables. Sectores pobres que tienen o buscan alternativas de inclusión y sectores medios empobrecidos que han ido perdiendo canales de inclusión pero cuentan con capital cultural y social que los diferencia de los pobres estructurales.

Ninguno de estos grupos es estable ni rígido, existiría un dinamismo social, dado por una movilidad descendente y por logros básicamente individuales. La inclusión o la exclusión social se pueden dar en diversas esferas de la vida: la política, la económica, la social y la cultural. Situaciones de inclusión parcial en una u otra esfera implicarían riesgo y vulnerabilidad.

En diferentes momentos históricos nuestro sistema educativo posibilitó la integración social y la movilidad social ascendente. A partir del repliegue del Estado y la crisis económica, aumentó en nuestro país la desigualdad y la marginación social. El sistema educativo evidenció la misma segmentación que se apreciaba en la sociedad.

2- La desigualdad educativa

La apertura democrática en la década de los '80 posibilitó la realización de investigaciones sobre la creciente segmentación del sistema educativo y la existencia de circuitos paralelos. Braslavsky (1985) señaló esta tendencia a la segmentación del sistema y el bajo nivel promedio de aprovechamiento por parte de los alumnos, mostrando cómo las escuelas brindaban diferentes calidades educativas de acuerdo al nivel socio-económico de la población que concurría a las mismas. Los datos estudiados permitieron indicar que en la Argentina no existía un solo sistema educativo, convivían en ella múltiples sub-sistemas o circuitos escolares que proveían calidades diferenciadas de aprendizaje.

En continuidad con la línea de investigación iniciada por Braslavsky, Tiramonti (2004) advierte la profunda transformación de la sociedad argentina como consecuencia de la reconfiguración del orden mundial. La ruptura de la organización estado-céntrica de la sociedad tornaría inadecuado el concepto de segmento. Según esta autora, el espacio social y educativo se ha tornado en un compuesto de fragmentos que no refieren a una totalidad. El concepto de fragmento mostraría mejor la configuración del sistema educativo, indica la construcción de múltiples sentidos para las escuelas, en los que se articularían estrategias familiares e institucionales.

Estos sentidos se construyen a partir de la interpretación que las familias hacen de su situación social y de los recursos que la escuela podría

aportar para conservar o mejorar sus posiciones sociales. A su vez, las instituciones educativas hacen su propia lectura de su función, en relación con los grupos que atienden.

Diferentes perfiles institucionales surgen a partir de la confluencia de ambas perspectivas:

- *La escuela como espacio para la conservación de las posiciones adquiridas*: son aquellas que atienden a sectores altos y medios altos de la sociedad. La estrategia de algunos de estos grupos consiste en preservar las identidades acordes con sus tradiciones, ya sea preservar los valores religiosos o los símbolos asociados con la distinción de clase. Otros grupos, ligados a las áreas más dinámicas de la economía, procuran recrear la simbología asociada al empresario exitoso. Si bien no se valora el conocimiento en sí mismo, se pretende una adecuada preparación para el ingreso a la universidad.

- *La apuesta al conocimiento y la excelencia*: son las escuelas que atienden a aquellos grupos asociados a profesiones liberales o a los ámbitos académicos. En este caso, las historias familiares dan cuenta del ascenso social a través de los recursos del capital cultural. Se procura la inclusión en la tradición intelectual, esto es personalidades ilustradas con vocación de elite.

- *Una escuela para andar en un mundo desorganizado*: destinadas a las víctimas de la dinámica de descenso social o a aquellos cuyas posiciones se ven amenazadas por la tendencia expulsiva del campo laboral.

Procuran una socialización en los valores de la convivencia y la solidaridad. Imparten conocimientos útiles para la inserción laboral o la continuación de estudios superiores.

- *Una escuela para resistir el derrumbe*: las instituciones que habitan este espacio ofrecen una promesa de protección tutelar frente a la desintegración del medio. Su grupo de referencia está amenazado por la exclusión y la vida violenta. No se proponen cambiar la vida de sus alumnos sino ayudarlos a soportar el presente.

El sistema educativo, al haber perdido su unidad originaria, funciona regulado según la demanda y el destino escolar de los alumnos queda en manos de las decisiones de sus padres. La parentocracia (Van Zanten, 2008) alude al rol de la familia como otro de los elementos que marcan diferencias en las condiciones de educabilidad, entendidas como las condiciones que el entorno físico y afectivo promueve para generar procesos de aprendizaje.

Por otra parte, Montes y Sendón (2006) analizan los cambios en las trayectorias educativas y laborales que tradicionalmente se realizaban después de la escuela media. Se indagan las expectativas y planes que los estudiantes y sus padres, conjuntamente con las escuelas, van poniendo en juego para definir sus prácticas y sus acciones. Las trayectorias estudiantiles constituyen la expresión de la articulación entre las elecciones propias, los recorridos familiares y las propuestas institucionales. Las transformaciones

económicas y sociales que dieron lugar a los procesos de desinstitucionalización impiden en la actualidad encontrar trayectorias lineales predecibles, propias de las sociedades modernas.

Estas autoras señalan que la pertenencia a un mismo sector social, reconocido como tal por la disponibilidad de capitales económico, social, cultural y simbólico, no permite anticipar ni predecir las trayectorias educativas de los jóvenes que pertenecen a él. Para los sectores altos los recorridos aparecen más determinados por el mantenimiento de las posiciones de origen de las familias, en los sectores medios hay un menú más heterogéneo, probablemente vinculado con la fragilidad de las posiciones obtenidas, no garantizadas a futuro en este contexto social.

Por su parte, Del Cueto (2007) analiza las estrategias educativas de familias residentes en *countries* y barrios cerrados. Su trabajo da cuenta de dos procesos, la segregación espacial y la desigualdad educativa, que ponen en evidencia la fragmentación tanto de la clase media como del sistema educativo. Las urbanizaciones privadas amplifican las distancias sociales entre “ganadores y perdedores” (Svampa, 2001) y muestran una nueva dinámica social caracterizada por la constitución de círculos homogéneos. A partir del análisis de las diferentes estrategias de ascenso y consolidación social, la autora señala la existencia de diferentes estilos educativos entre los que suelen optar las familias residentes en estas urbanizaciones. El modelo de la excelencia, caracterizado por la búsqueda

del éxito y el valor de la competencia. El modelo vincular, donde se presta más atención a lo afectivo y la enseñanza se centra en el niño. El modelo mercantil, que ofrece una formación de excelencia más accesible y masificada.

En el caso en particular de las instituciones seleccionadas para formar a las elites académicas, las investigaciones de Tiramonti y Ziegler (2008) abordan el estudio de las experiencias educativas vinculadas a la formación de los sectores sociales alto y medios altos, y el lugar de la escuela como reproductora de los patrones de dominación que estructuran la sociedad argentina. Estas autoras indican que la elección escolar entre las familias de los sectores altos y medio altos obedece a diversos motivos: la conservación de valores morales, la excelencia académica, la internacionalización de los estudios, el control del ocio, dando lugar a trayectorias educativas diferenciadas. La elección es definida como una estrategia para la conservación del estatus familiar y para sostener o aumentar los capitales alcanzados, asociándose con un proceso más amplio de cierre social (Parkin, 1999). La inclinación reproductiva se acentúa a través de mecanismos de exclusión social que toman la forma de creación de subsistemas cerrados y escuelas de elite para niveles en los que la escolaridad es universal.

Parecería ser que, en las escuelas que atienden a los hijos de sectores de clase media-media alta, la intervención de los padres y las

demandas de los mismos son mayores, permitiendo incluso orientar los contenidos y la calidad de la currícula, en este sentido, la educación de los hijos dependería más del capital económico y cultural de los padres que de los esfuerzos de los propios alumnos. La parentocracia iría reemplazando a los sistemas meritocráticos (Van Zanten, 2008).

En relación al vínculo que cabe establecer entre educación y trabajo, Jacinto (2010) analiza las nuevas complejidades de los procesos de inserción laboral de los jóvenes. En tiempos de pleno empleo el paso de la educación al trabajo no constituía un problema. En las últimas décadas del siglo pasado, el fin del Estado de Bienestar y el aumento de las desigualdades rompen con el modelo de integración de las generaciones jóvenes a la sociedad. El capital social jugaría un importante papel para el acceso a empleos que la autora denomina *decentes* y también la calidad de la educación recibida según la condición socioeconómica. Los jóvenes de menores recursos resultarían ser los menos beneficiados por el esfuerzo educativo, los que logran terminar el nivel secundario se encontrarían en peor situación en el mercado de trabajo que los no pobres que no lo terminaron.

En el caso puntual de los colegios dependientes de las Universidades nacionales, es paradigmático el exhaustivo análisis que realiza Méndez (2013) en su investigación acerca del Colegio Nacional de Buenos Aires en la "formación de una elite meritocrática". Considera que esta institución

mantiene como rasgo más persistente la meritocracia, especialmente a partir de 1957 cuando se instituye para el ingreso un examen eliminatorio, el mismo implicaría un fuerte disciplinamiento intelectual según los testimonios de los egresados. La autora considera que la socialización escolar al interior de esta institución, permitiría construir una identidad que hace que los egresados constituyan un colectivo que se distingue por su nivel intelectual de aristócratas del saber.

3- El nivel medio

La enseñanza media tuvo en su origen una función selectiva, para los sectores sociales altos constituía el paso previo para acceder a estudios superiores y para los jóvenes provenientes de los sectores medios facilitaba el acceso a determinados puestos de trabajo en las burocracias públicas o privadas, y en algunos casos posibilitaba el acceso a la universidad. La impronta originaria del nivel era formar elites y este mecanismo de selección era conocido y aceptado por toda la población (Tenti Fanfani, 2003).

Este modelo denominado de *selección por exclusión* tuvo vigencia hacia fines del siglo XIX y se consolidó en el siglo XX. Dicha selección se producía en la escuela media y también en la universidad, a través de un sistema de competencia abierta por los recursos, las posibilidades individuales se ponían en juego en dicha confrontación. Los actores quedaban librados a su propia suerte, los beneficiados eran aquellos que contaban con recursos materiales y/o simbólicos que les permitían adaptarse

a los requerimientos, los excluidos asumían el fracaso como propio (Tiramonti & Ziegler, 2008).

El nivel medio adoptó un curriculum enciclopedista y humanista que cumplía con el ideal de una “formación general” preparatoria para el cursado de estudios universitarios, la formación para el trabajo quedó al margen de las propuestas pedagógicas. Esta impronta generalista, humanista y enciclopédica hegemonizó la noción misma de escuela secundaria legítima, funcionó y funciona como un modelo con el que se compara cualquier otro modelo escolar que procure alguna diferencia (Southwell, 2011).

La adopción de un curriculum enciclopedista determinó la parcelación del tiempo para posibilitar el dictado de las diferentes disciplinas, propias de la concepción cultural de la ilustración. La transmisión del saber se basaba en la palabra del docente y en el estudio domiciliario en los manuales escolares (Tiramonti, 2011).

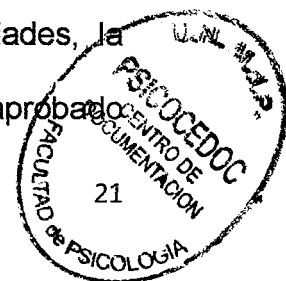
La función de clasificación del nivel medio se concreta en un patrón organizacional caracterizado por Terigi (2008) como “trípode de hierro”, que contempla tres dimensiones:

- Un curriculum fuertemente clasificado que determina una estructura basada en asignaturas diferenciadas entre sí, de tal modo que imposibilitan el establecimiento de relaciones entre sus contenidos.

- Procesos de reclutamiento y formación de profesores según el principio de la especialidad disciplinar, que refuerzan la imposibilidad de vinculaciones entre los contenidos de las materias.
- Puestos de trabajo docente conformados por horas cátedra, lo que implica en la mayoría de los casos trabajar en más de un establecimiento.

Esta autora considera que este patrón organizacional está en la base de buena parte de las críticas al nivel, dado que evidencia dificultades para albergar nuevos públicos, pero resulta muy difícil de modificar. Al mismo tiempo, señala que el otro aspecto a analizar es el modelo pedagógico predominante. En este sentido, afirma que los profesores de enseñanza secundaria disponen de conocimientos pedagógicos y didácticos, que les permiten desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un mismo grupo de adolescentes durante un ciclo lectivo. Frente a otros modelos organizacionales (tutorías, clases de apoyo, cátedras compartidas, entre otros) se advierte un desajuste con respecto a las capacidades efectivas de los docentes para enseñar en estas nuevas condiciones organizacionales (Terigi, 2010).

También Ziegler (2011) alude a las coordenadas que estructuraron la escuela secundaria moderna y que constituyen su núcleo duro de alterar: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del curriculum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado.



completo. Considera que estas características han perdurado a lo largo del tiempo estructurando la escuela media y que el curriculum disciplinar constituye el eje vertebrador del formato escolar moderno, posibilitando la labor e identidad docente, la trama burocrática y organizacional de la escuela y la distribución de los mensajes pedagógicos.

A partir de mediados del siglo XX en adelante, la matrícula del nivel medio se expande, la incorporación de nuevos sectores se logra a través de la creación de circuitos diferenciados (Southwell, 2011). En 1993, la Ley Federal de Educación N° 24195, amplió la obligatoriedad hasta nueve años de escolarización y en 2006, se logra la extensión de la obligatoriedad a través de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26206, que establece seis años de educación secundaria obligatoria. Se produce la apertura de este nivel a nuevos sectores sociales, pero al mismo tiempo se mantiene su estructura pedagógica tradicional, tendiente a la selección por exclusión (Ziegler 2011).

3-1 Las trayectorias escolares

Las trayectorias escolares de muchos alumnos están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema y esos desacoplamientos son percibidos como problema. Terigi (2008 b) aborda esta problemática, señalando que en el pasado era considerada un problema individual, mientras que en el presente es considerada un problema a ser atendido sistémicamente. Advierte que la extensión de la obligatoriedad del nivel

medio ha producido una creciente heterogeneidad social y cultural en el alumnado que asiste a la escuela secundaria, y en el marco de las transformaciones económicas, sociales y culturales, cuestiona la función selectiva original del nivel y plantea nuevos desafíos.

Esta autora distingue entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los alumnos. Las trayectorias escolares teóricas expresan itinerarios en el sistema marcados por una periodización estándar. La estructuración de estas trayectorias obedece a tres rasgos del sistema:

- *La organización del sistema por niveles.* Desde su origen el sistema se organizó por niveles, cada uno de ellos está organizado bajo su propia lógica, marcando grandes diferencias entre uno y otro que operan de manera específica en las transiciones educativas.
- *La gradualidad del curriculum.* La gradualidad determina la secuencia temporal del aprendizaje, el avance por grados y el acoplamiento de todas las asignaturas del curriculum tienen efectos sobre las trayectorias escolares.
- *La anualización de los grados de instrucción.* Establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Una concepción monocrónica del tiempo escolar.

Estos tres rasgos son independientes, su asociación produce determinados efectos en las trayectorias, por ejemplo, la gradualidad

combinada con la anualización produce la repitencia. Las trayectorias teóricas se organizan de manera diferente en la educación inicial y en la educación universitaria, en dichos niveles no se produce el fenómeno de la repitencia. Sin embargo, en el caso de la educación universitaria si se asiste a otros fenómenos como que la duración real de la carrera supera, para el promedio del alumnado, a la duración teórica esperada en el plan de estudios. Los desarrollos didácticos se apoyan en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas, existiendo cierta inflexibilidad para dar respuestas satisfactorias frente a la heterogeneidad, ya que en general se supone que se enseñan los mismos contenidos, al mismo tiempo a sujetos de la misma edad.

Las trayectorias reales en muchos casos coinciden con las trayectorias teóricas, pero también se observan niños y jóvenes que transitan su escolarización de modos variables y contingentes. Las tasas de desgranamiento muestran que sólo egresa una parte de una cohorte estudiada, muchos alumnos requieren más tiempo que el establecido para completar un nivel. Las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes que cursan el nivel medio evidencian un proceso de selección que deja afuera del sistema a un número considerable de los mismos. Las tasas de repitencia son altas y la permanencia en la escuela secundaria parece efectivizarse a costa de la sobreedad.



En base a estos hallazgos, Terigi analiza lo que considera ciertos puntos críticos que signan los recorridos de los adolescentes y jóvenes a través de la escuela secundaria:

- *Las transiciones educativas.* La transición del nivel primario al nivel medio está marcada por una serie de cambios en cuanto a normas, prácticas institucionales y modos de presentación del saber. Para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados, supone un importante cambio simbólico y social y para afrontarlo no siempre cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados.
- *Las relaciones de baja intensidad con la escuela.* Muchos alumnos de la escuela media viven una experiencia escolar signada por la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje, no estudian las lecciones, no completan las tareas, no llevan el material de estudio y no les importa demasiado las consecuencias de este comportamiento. El abandono suele ser el desenlace de esta situación.
- *El ausentismo.* Muchos alumnos asisten a la escuela menos tiempo que el previsto, algunos motivos son la maternidad, el trabajo y el abandono temporal. Esto produce una disminución del tiempo de instrucción y una discontinuidad de la experiencia de aprendizaje, que en general no se compensa, y provoca una experiencia escolar de baja intensidad.
- *La sobreedad.* Es un fenómeno frecuente, dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio. No constituye un problema en sí misma, lo

es en tanto las trayectorias educativas definen un ritmo esperado, en consonancia con la organización temporal de la escolarización.

- *Los bajos logros de aprendizaje.* Algunos aprendizajes no se lograron en el nivel anterior, a menudo se señalan los déficits con que los alumnos egresan de la escolaridad básica. En cuanto a los aprendizajes que la escuela media debe asegurar, están en muchos casos signados por la fragilidad. Si bien existen iniciativas, por parte de la administración y de las instituciones, que buscan compensar estos aprendizajes no consolidados, el desafío es encontrar las formas adecuadas de hacerlo, evitando la reiteración de estrategias de enseñanza que no alcanzaron el éxito en la historia escolar previa.

3-2 La transición educativa del nivel primario al nivel medio

La transición del nivel primario al nivel medio está marcada por una serie de cambios que ponen de manifiesto la debilidad del alumno en cuanto a los requerimientos de las reglas dominantes en el nuevo nivel. La socialización en las normas y prácticas institucionales, y los nuevos modos de presentación del saber, son factores intrínsecamente pedagógicos, que inciden en el éxito o fracaso de la trayectoria escolar (Terigi, 2008 b). La transición escolar se caracteriza como un cambio de corta duración, marcado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999, citado en Terigi, 2008 b), puede ser una experiencia abrumadora cuando la discontinuidad es excesiva e incontrolable, sobre todo si se cuenta con escasa apoyatura familiar y la escuela media no acompaña la transición.

Rossano (2006) considera que la necesidad de preparar a los alumnos que terminan su escolaridad primaria para ingresar a un nuevo nivel, no es privativa de algunas escuelas o sectores sociales, dado que atraviesa a todas las instituciones y a todos los sectores sociales. No obstante, esta autora advierte que finalizar la primaria y comenzar la secundaria parecen ser dos tareas diferentes, y que la responsabilidad de transitar dicho pasaje recaería con exclusividad en cada alumno y su familia.

Ingresar a la escuela media supone, entre otros, un cambio en las rutinas familiares y personales, la construcción de nuevos hábitos y asumir nuevas responsabilidades. Mayores niveles de autonomía para resolver las actividades escolares de distintas asignaturas y una relación más impersonal con los profesores, con menor tolerancia a las faltas de disciplina y a los altibajos en el rendimiento escolar. Diferentes formas de evaluación para cada materia con mayor exigencia en la frecuencia y mayor gravitación en las calificaciones. Integrarse a un nuevo grupo de pares, en el marco de normas y prácticas institucionales novedosas (Rossano, 2006).

Los contenidos escolares que se dan por enseñados, no se enseñan ni se repasan. A modo de preparación, algunas escuelas primarias abordan los supuestos contenidos del primer año, pero no avanzan en aquellos aprendizajes decisivos para transitar el nivel exitosamente, por ejemplo, organizar el tiempo de estudio, identificar lo no aprendido y requerir la ayuda

necesaria, trabajar textos de distintas fuentes, escribir textos expositivos. En síntesis, se trataría de construir el propio proyecto de aprendizaje, aprendiendo a estudiar, llevando la agenda, buscando lugares alternativos para resolver las tareas, todas estas cuestiones enseñables en uno u otro nivel (Rossano, 2006).

La imposibilidad de seguir el ritmo de los profesores, la acumulación de aplazos, hacen sentir el fracaso y posiblemente aparezcan las inasistencias con mayor frecuencia, condicionando aún más la posibilidad de una cursada satisfactoria. Para prevenir la repitencia y el abandono, algunas instituciones recurren a la figura del profesor tutor y/o generan acciones que apuntan a mejorar la calidad de la propuesta educativa, y con ella, la retención de los alumnos. Esto supone tomar distancia de propuestas homogéneas, pensadas en un supuesto alumno "ideal", que resultan inmovibles frente a los cambios de enfoque de enseñanza y frente a los cambios epocales (Rossano, 2006).

La escuela media ya no garantiza, como en el pasado, el acceso al trabajo o el ascenso social. Su valoración es diferente según el sector social; para los sectores medios y altos, hacer una buena elección de la escuela secundaria es importante, en la medida que permite seguir estudiando y acceder a mejores credenciales educativas. Para los sectores populares, una buena experiencia educativa permitiría contrarrestar las dificultades del contexto social (Rossano, 2006).

4- Estrategias de aprendizaje

En la actualidad, la sociedad demanda la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Jacinto, 2010), en este sentido, la escuela constituye el espacio privilegiado para enseñar a “aprender a aprender”. Se trata de estimular el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los estudiantes, de modo tal que lleguen a ser “aprendices autorregulados” que establecen metas para su propio rendimiento, planifican cómo aprovechar mejor el tiempo de aprendizaje, se mantienen motivados cuando estudian, centran su atención en las tareas de aprendizaje, controlan sus progresos, evalúan el resultado de su esfuerzo (Ormrod, 2008). El aprendizaje autorregulado se puede enseñar y se puede aprender, por eso se habla de “aprender a aprender”.

El conocimiento de los propios procesos cognitivos y de aprendizaje, así como, la regulación de estos procesos para mejorar el aprendizaje y la memoria, se denomina metacognición (Ormrod, 2008). Incluye conocimientos y habilidades como: ser consciente de cuáles son las propias capacidades de aprendizaje y de memoria, saber qué estrategias de aprendizaje son efectivas y cuáles no, planificar una tarea de aprendizaje de forma que se pueda tener éxito, supervisar el propio estado de conocimiento actual, conocer estrategias efectivas para recuperar información previamente almacenada. El aprendizaje autorregulado incluye la “metacognición” como un elemento básico, también incluye otros procesos y elementos, no sólo los cognitivos y metacognitivos, sino también los motivacionales y afectivos,

comprendiendo el autocontrol de la cognición, la motivación, el afecto y la conducta (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009).

Las estrategias de aprendizaje son los procedimientos que se ponen en marcha para aprender cualquier tipo de contenido. Antes de definir las, Beltrán (1993) señala la conveniencia de distinguir entre procesos, estrategias y técnicas para comprender los límites que separan estos constructos afines. Siguiendo a este autor, el término proceso de aprendizaje indica la cadena de operaciones mentales, hipotéticas y poco visibles, implicadas en el acto de aprender como, por ejemplo, la atención, la comprensión, la reproducción. Las técnicas son actividades fácilmente visibles, por ejemplo, subrayar ideas principales, realizar un resumen o un cuadro sinóptico. Las estrategias se sitúan entre los procesos y las técnicas, no son tan encubiertas como los procesos ni tan visibles como las técnicas. Un estudiante que desea comprender (proceso de aprendizaje) un mensaje a partir de unos datos informativos, puede recurrir a diferentes estrategias: la selección (separar lo relevante de lo irrelevante), la organización (poner en orden los datos), la elaboración (comparar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo). De acuerdo a la estrategia, el estudiante podrá utilizar diferentes técnicas como, por ejemplo, el subrayado para la selección, el mapa conceptual para la organización, la interrogación para la elaboración. El ejemplo permite comprender la afirmación de Beltrán (1993) respecto de las estrategias, éstas están al servicio de los procesos y las técnicas están al servicio de las estrategias.

Existen diferentes definiciones del concepto estrategias de aprendizaje, Weinstein y Mayer (1986) consideran que son todas las actividades y operaciones mentales en las cuales se involucran los aprendices durante el proceso de aprendizaje y que tienen por objeto influir en el proceso de codificación de la información. Por su parte, Nisbet y Shucksmith (1987) las describen como un conjunto de pasos integrados de procedimientos que facilitan la selección, adquisición, almacenamiento, manipulación y uso de la información. Monereo (1999) las caracteriza como comportamientos planeados para seleccionar y organizar mecanismos cognitivos, afectivos y conductuales con el propósito de transitar situaciones de aprendizaje. Gargallo, Suárez-Rodríguez y Pérez-Pérez (2009) las entienden como el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado. Estas definiciones ponen de relieve dos características importantes de las estrategias de aprendizaje, se trata de actividades u operaciones mentales que realiza el estudiante para mejorar el aprendizaje y tienen un carácter intencional o propositivo que implica un plan de acción (Beltrán, 1993).

En el presente estudio se adoptará la definición y la clasificación de estrategias de aprendizaje propuestas por Gargallo, et al. (2009). Estos autores clasifican a las mismas en:

-Estrategias afectivas, de apoyo y control: se asocian con la gestión de las disposiciones, de la motivación y del clima adecuado para aprender.

Incluyen *estrategias motivacionales y componentes afectivos*, que integran procesos motivacionales, actitudes adecuadas, autoconcepto-autoestima, autoeficacia, sentimiento de competencia, relajación, control de la ansiedad, reducción del estrés. También incluyen *estrategias metacognitivas*, que refieren al conocimiento, evaluación y control de las diversas estrategias y procesos cognitivos, de acuerdo con los objetivos de la tarea y en función del contexto. Por último, *estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos*, que refieren a la creación de condiciones ambientales adecuadas, control del espacio, del tiempo, del material, relaciones interpersonales pertinentes.

Estrategias cognitivas: relacionadas con el procesamiento de la información, son aquellas dirigidas al trabajo sobre los materiales para su comprensión, integración y uso eficaz. Incluyen *estrategias de búsqueda y selección de información* que permitan identificar sus fuentes y cómo acceder a ellas para disponer de la misma, así como, mecanismos y criterios para seleccionar la información pertinente. Incluyen también, las *estrategias de procesamiento y uso de la información*, que controlan los procesos de reestructuración, elaboración y organización de la información para hacerla propia, de cara a integrarla mejor en la estructura cognitiva.

5- Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia

El Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia fue creado en 1984, por la Ordenanza N° 005/84 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Previamente, la Resolución de Rectorado N° 057/84 había resuelto la creación de un establecimiento de nivel medio preuniversitario, dadas las falencias evidenciadas en el nivel académico de los alumnos ingresantes a dicha casa de altos estudios, en este establecimiento se cursaría el "Bachillerato con Orientación Humanística" y sus egresados podrían ingresar en forma directa a la Universidad.

El primer Colegio Nacional, el Colegio Nacional de Buenos Aires, se creó en 1863 durante el gobierno de Bartolomé Mitre y fue fundado sobre la base del Colegio de Ciencias Morales (Tedesco, 1986). Con posterioridad se fundaron establecimientos similares en Catamarca, Salta, Tucumán, San Juan, Mendoza y para el año 1900 su número ascendía a 19. Estas escuelas estaban destinadas a una elite de la sociedad, en consonancia con el proyecto oligárquico, su matrícula estaba conformada por los varones pertenecientes a los sectores más acomodados, menos del 1% de la población (Southwell, 2011).

Los Colegios Nacionales, con la formación de bachilleres, no ofrecían una preparación para el mundo del trabajo, a través de un curriculum enciclopedista habilitaban para la prosecución de estudios universitarios o la formación humanística y social de los cuadros dirigentes. Southwell (2011)

señala la función política de estas instituciones, orientadas hacia la transformación de los sujetos sociales heterogéneos en sujetos políticos homogéneos, mediante su incorporación a un sistema político institucional restringido.

Con posterioridad, los Colegios Nacionales quedan bajo la órbita universitaria, el Colegio Nacional de Buenos Aires es incorporado a la Universidad de Buenos Aires en 1911, a través de un decreto del presidente Roque Sáenz Peña, ex alumno de la institución. La Universidad Nacional de la Plata y la Universidad Nacional de Córdoba incorporan sus Colegios Nacionales en 1905 y 1907 respectivamente.

El Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia pertenece a este grupo de colegios preuniversitarios, y desde sus comienzos sus metas son:

- Alcanzar excelencia educativa en su nivel.
- Ser punto de referencia del resto de los establecimientos educativos de enseñanza media.
- Permitir nuevas experiencias pedagógicas.
- Articular los niveles de enseñanza media-universitaria.

Su plantel docente está constituido por profesores, en su mayoría universitarios, y consta de las siguientes áreas: de ciencias naturales, de educación física, de expresión estética, de lengua, de lengua extranjera, de ciencias exactas, de informática, de ciencias sociales, de ciencias humanas.

A éstas se añaden el área de Preceptoría y el Equipo de Orientación Escolar.

El Ciclo Superior funciona en el turno mañana, hay cuatro divisiones por año, en total doce divisiones. Las orientaciones son Ciencias Exactas (2 divisiones), Comunicación (1 división) Ciencias Sociales (1 división). El Ciclo Básico funciona en el turno tarde y también cuenta con cuatro divisiones por año. En la actualidad, asisten 672 alumnos.

En el año 2013, en el transcurso de mi residencia de pregrado en el Equipo de Orientación Escolar de la institución, participé de los Programas de Orientación Vocacional dirigidos a los alumnos de 3º año y 6º año, realicé y observé entrevistas a padres y a alumnos, estas y otras actividades me permitieron observar diferentes aspectos institucionales.

En base a las observaciones realizadas, se podría afirmar que la ideología institucional (Fernández, 1994) del Colegio Illia, legitima un modelo de institución que se caracteriza por su excelencia académica, por formar a sus alumnos en la libertad y la responsabilidad, posibilitándoles el acceso a la universidad y, en la mayoría de los casos, el egreso exitoso de la misma, así como, un futuro promisorio en términos de un trabajo altamente calificado.

De acuerdo a la clasificación de las escuelas que realiza Tiramonti (2004), en el actual contexto de fragmentación educativa, el Colegio Illia pertenecería al grupo de instituciones que apuestan al conocimiento y la excelencia, las familias que inscriben a sus hijos en ellas han logrado el ascenso social por medio de su capital cultural y, en general, pertenecen a los ámbitos académicos o desempeñan profesiones liberales. La elección podría entenderse como una estrategia para la conservación del estatus familiar y para sostener o aumentar los capitales alcanzados (Tiramonti y Ziegler, 2008). Para lograr una trayectoria exitosa, los alumnos deben ser capaces de gestionar sus propios recursos, deben poder autorregularse, dado que estas instituciones promueven una promoción desregulada (Ziegler, 2011).

En el Programa de Orientación Vocacional, dirigido a los alumnos de 6° año, pude advertir algunas de las características antes mencionadas. Los resultados de los diferentes instrumentos de indagación utilizados (encuestas, test de intereses y habilidades), dieron cuenta de que el 90% de los estudiantes ya estaba inscripto en alguna carrera de nivel universitario, la mayoría consideraba que una carrera profesional equivale a un buen futuro en términos de mejores oportunidades laborales. En muchos casos, no estudiar sería considerado un fracaso, para ellos y también para sus familias. El estudio ocuparía un lugar prioritario en sus proyectos de vida, en desmedro de otros intereses. Ser profesional los identificaría. Frente a estas afirmaciones surgían sus temores con respecto al futuro: miedo a no ser

capaces de afrontar sus estudios superiores con éxito, que la carrera elegida no sea de su agrado, no conseguir un trabajo que les permita satisfacer sus necesidades.

El ingreso directo efectivizado a partir de 2011, era considerado de distintas maneras por el personal de la institución. Uno de sus miembros manifestó al respecto:

“...es una medida desacertada, porque estos chicos no están preparados adecuadamente para afrontar las exigencias de este colegio. Ese desajuste les provoca muchísimo estrés y a veces lo manifiestan con crisis de angustia y llanto...”

En este sentido, Van Zanten (2008) señala que al ingresar los mejores alumnos de sectores más desfavorecidos, a una escuela propia de una elite social, muchos abandonan los estudios antes de finalizarlos debido a que consideran que las exigencias de la misma superan sus posibilidades. Por su parte, Tiramonti y Ziegler (2008) al aludir al modelo de selección por exclusión que caracteriza al sistema educativo argentino, destacan que bajo la apariencia de un sistema que contiene a todos, donde no abundan los exámenes eliminatorios, las instituciones, los docentes, la población estudiantil y las condiciones de estudio terminan por excluir a los nuevos actores.

Las instituciones educativas expresan y encarnan el significado que la sociedad atribuye a su labor educativa, una sociedad socialmente desigual

tenderá a generar escuelas desiguales y a crear en su interior dinámicas segregadoras (Renau, 1998). Por su parte, Bleichmar (2005) afirma que en un contexto como el actual, en donde el individualismo se ha vuelto extremo, y el otro es visto como un medio o un obstáculo para la propia acción, es fundamental reflexionar sobre la noción de semejante y los recortes que la sociedad impone a la misma.

Por otra parte, en referencia al ingreso directo, otro miembro del personal expresó lo siguiente:

“...algunos de estos chicos necesitan apoyo escolar y el colegio cuenta con recursos para ayudarlos además de las becas estudiantiles...”

La solicitud del Equipo de Conducción al Equipo de Orientación Escolar de realizar un relevamiento de los alumnos con 3 o más materias desaprobadas a fin de detectar los obstáculos y las dificultades percibidos por estos, parecería estar en consonancia con esta posición.

Los resultados del presente estudio podrían aportar evidencias empíricas que permitirían al personal docente del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia, analizar los contenidos de las asignaturas, la metodología de la enseñanza y el diseño del curso de ingreso. También podrían propiciar la implementación de un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje que contribuiría a la reducción del fracaso escolar durante la trayectoria educativa de los alumnos en la institución.

OBJETIVO GENERAL

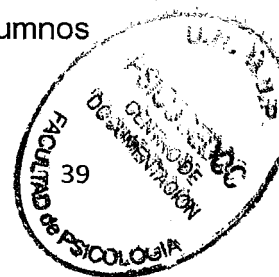
- Estudiar la disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, de los estudiantes de ingreso directo (cohortes 2011, 2012 y 2013) en relación a su situación de vulnerabilidad socioeducativa y a cómo esto impacta en su trayectoria en el Colegio Illia.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Explorar la condición de vulnerabilidad socioeducativa en el grupo de alumnos de ingreso directo entre 1º y 3º año de la secundaria básica.
- Explorar la condición de vulnerabilidad socioeducativa en el grupo de alumnos de ingreso por examen entre 1º y 3º año de la secundaria básica.
- Comparar sujetos en situación de vulnerabilidad socioeducativa según modalidad de ingreso.
- Comparar el posible impacto de dicha condición sobre desempeño académico y disponibilidad de estrategias educativas.
- Elaborar el perfil de ambos grupos.

CONJETURA

En presencia de la condición de vulnerabilidad socioeducativa, conjeturamos la no posesión y/o disponibilidad de estrategias de aprendizaje y/o de apoyo socioeducativo apropiadas, por parte de este grupo de alumnos



que ingresaron al Colegio Nacional Dr. Arturo Umberto Illia a través del ingreso directo.

METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS

Se trabajó a partir de un abordaje de tipo cualitativo en concordancia con el denominado "muestreo teórico" (Glaser & Strauss, 1967). El paradigma de la investigación cualitativa, refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable (Taylor & Bogdan, 1989). Siguiendo a estos autores, podemos caracterizar a la investigación cualitativa como inductiva, los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, no recogiendo datos para evaluar o teorías preconcebidos, se sigue un diseño de investigación flexible. Para la perspectiva fenomenológica y por lo tanto para la investigación cualitativa es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

El muestreo teórico no tiene un tamaño definido por cálculos probabilísticos, sino por criterios teóricos de saturación de las categorías investigadas, es decir, hasta cuando el dato adicional que se recolecta, no agrega información significativa a lo que ya se tiene (Ruiz Olabuenaga, 1996). Este procedimiento y el método de comparación constante son las estrategias utilizadas para desarrollar la teoría fundamentada propuesta por Glaser y Strauss (1967). La teoría fundamentada es un método de

investigación cualitativo que se utiliza para desarrollar una teoría derivada inductivamente desde los datos, sobre un fenómeno.

Las técnicas utilizadas consistieron en entrevistas a los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeducativa, observaciones de campo en talleres de orientación vocacional, entrevistas a padres por parte del Equipo de Orientación y reuniones de trabajo del citado equipo. A modo de seguimiento, se retestearon los alumnos entrevistados mediante la administración del cuestionario CEVEAPEU, instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios (Gargallo, Suárez-Rodríguez & Pérez-Pérez, 2009) y un cuestionario para indagar la disponibilidad de estrategias de apoyo socioeducativo. A esto debe añadirse que en investigaciones previas ya se había evaluado la condición de vulnerabilidad socioeducativa a partir de estudios realizados con el grupo de ingreso directo y un grupo control de quienes rindieron examen (González, 2011). La metodología utilizada fue, en ese caso, la construcción de biografías socioeducativas que permitieron echar luz sobre la amplia brecha entre ambos grupos desde la perspectiva de acceso a bienes tanto materiales como simbólicos.

En el trabajo realizado en esta oportunidad se administró una versión adaptada del CEVEAPEU que es un cuestionario de 88 ítems, diseñados con el formato de las escalas tipo Likert, con cinco opciones de respuesta: muy en desacuerdo, en desacuerdo, indeciso, de acuerdo y muy de acuerdo.

De las escalas que contiene, se seleccionaron la de Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control y otra de Estrategias relacionadas con el Procesamiento de la Información. Este instrumento se inscribe en el contexto del denominado aprendizaje estratégico, lo que supone para el aprendiz la voluntad, la intencionalidad, la conciencia de metas, el control de la actividad cognitiva, la valoración de caminos alternativos y la toma de decisiones según las condiciones del contexto. Se trata de un aprendizaje autorregulado, es decir de "aprender a aprender".

En el presente estudio, se administró a los estudiantes la primera escala del cuestionario, Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control, dado que fueron éstas las que se indagaron en las entrevistas realizadas a los mismos con anterioridad. Estas estrategias no están dirigidas directamente al procesamiento de la información sino a poner en marcha el proceso y a contribuir a su implementación, incluyen los aspectos: afectivo- motivacional, metacognitivo, el control del contexto y la interacción social.

La escala Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control está dividida en 4 subescalas: Estrategias Motivacionales, Estrategias Afectivas, Estrategias Metacognitivas y Estrategias de Control del Contexto, Interacción Social y Manejo de Recursos. Estas subescalas contemplan 15 estrategias: Motivación intrínseca, Motivación extrínseca, Valor de la tarea, Atribuciones internas, Atribuciones externas, Autoeficacia y expectativas, Concepción de la inteligencia como modificable, Estado físico y anímico, Ansiedad,

Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación, Planificación, Autoevaluación, Control-autorregulación, Control del contexto, Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.

En una primera instancia se entrevistaron 38 alumnos en situación de vulnerabilidad socioeducativa (femeninos $n=17$, masculinos $n=21$), pertenecientes a las cohortes 2011, 2012, 2013. Con respecto a su modo de ingreso a la institución, 23 alumnos ingresaron mediante examen y los 15 restantes a través del ingreso directo. En 2015, permanecen en el colegio 22 estudiantes de ese grupo original, se les administró el cuestionario CEVEAPEU a 21 de ellos (femeninos $n=9$, masculinos $n=13$), a modo de seguimiento. Un alumno no pudo ser testeado debido a su ausencia por enfermedad, durante toda la semana en que se administró el cuestionario a sus compañeros. De este grupo de 21 estudiantes, ingresaron mediante examen 14 alumnos y a través del ingreso directo 7 alumnos. Se les informó de las características del estudio y se les solicitó su participación voluntaria, previa firma de un consentimiento informado por parte de sus padres.

De los 16 alumnos que abandonaron la institución, 15 lo hicieron por tener 3 o más materias desaprobadas y no admitir el colegio la repitencia, sólo uno lo hizo para cambiar de escuela.

Los estudiantes completaron el cuestionario durante la semana del 18 al 23 de octubre de 2015, lo hicieron durante el horario escolar en las

dependencias del Equipo de Orientación del establecimiento. El tiempo que les demandó completarlo fue aproximadamente de 15 a 20 minutos.

PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación a sus estrategias motivacionales, las entrevistas realizadas a los alumnos de ingreso directo revelarían que estos poseen escasa confianza en sus habilidades para aprender los contenidos de las materias desaprobadas:

“...siempre me costó entender matemática...”

“...desaprobé matemática, física y química...me resultan muy difíciles...”

“...me cuesta mucho estudiar...”

Estas expresiones darían cuenta de una pobre concepción respecto de su autoeficacia y en consecuencia sus expectativas de mejorar no son muy altas:

“...no sé si estoy a la altura de este colegio...”

Algunos parecerían considerar que no poseen la inteligencia suficiente para afrontar las demandas cognitivas de la escuela y esto no se modificaría a pesar de sus esfuerzos.

En general, atribuyen el fracaso a su falta de organización para llevar sus estudios al día, lo que les impediría dedicar más tiempo a las asignaturas desaprobadas:

“...no me organizo para estudiar, el día antes de la prueba me faltaban un montón de temas...”

Sólo unos pocos alumnos de este grupo consideran que sus conocimientos previos son insuficientes o que la escuela primaria no los dotó de las herramientas apropiadas para transitar exitosamente el nivel secundario.

Advierten que su ingreso al colegio es motivo de orgullo para sus padres y temen decepcionarlos, desean aprobar las materias porque saben que en esta institución no pueden repetir, en ningún momento aluden a un genuino interés por aprender:

“...espero poder levantar las notas porque me gusta el colegio, están mis amigos y aquí no podés repetir...”

Con respecto a sus estrategias metacognitivas, en el punto anterior se hizo mención a las dificultades que tienen para organizar su tiempo de estudio. Al autoevaluar su desempeño parecería que no consideran otros obstáculos, como podrían ser sus técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar, si estos no fueran los apropiados sería inútil repetirlos por más tiempo:

-“...Cuando te va mal en una prueba ¿cambiás tu manera de estudiar para el recuperatorio?”

- Yo siempre estudio igual.

- ¿Estudias igual para todas las materias?

- Sí...lo que pasa es que a veces me falta tiempo...”

En relación a sus estrategias de control de contexto, interacción social y manejo de recursos, la mayoría afirma que no se pueden concentrar apropiadamente cuando estudian en sus hogares, las distracciones más frecuentes serían provocadas por la televisión, la computadora o los hermanos más pequeños:

"...mi hermano me distrae, mamá trabaja todo el día y me cuesta estudiar solo..."

Se llevan bien con sus compañeros, trabajan en grupo y recurren a ellos cuando tienen dificultades de aprendizaje.

La mayoría desaprobó las asignaturas: matemática, física y química, asisten a las clases de apoyo que brinda el colegio pero consideran que éstas no contribuirían a mejorar sus aprendizajes:

"...hay muchos chicos, no me animo a preguntar..."

"...repiten la misma explicación de la clase..."

Muy pocos cuentan con familiares que les ayudan a estudiar o resolver sus tareas. En general, recurren a profesores particulares sólo cuando deben prepararse para las evaluaciones de aquellas materias en las que tienen dificultades de aprendizaje.

Los alumnos que ingresaron por medio de examen comparten casi todas las características de los estudiantes de ingreso directo ya mencionadas: hacen atribución interna de su fracaso, presentan dificultades

para organizar su tiempo, no procuran en sus casas lugares apropiados para estudiar libres de distracciones, poseen una buena interacción social con sus compañeros, las clases de apoyo que brinda el colegio no les sirven para mejorar sus aprendizajes. La diferencia en cuanto a sus estrategias motivacionales es que en lo referente a su autoeficacia y expectativas, se sienten seguros de sus capacidades para superar las dificultades que han tenido en las asignaturas desaprobadas:

"...el año pasado me pasó lo mismo, pero me puse las pilas y no me llevé ninguna..."

En lo referente a las estrategias metacognitivas, serían capaces de autorregularse, cuando obtienen una baja calificación procuran descubrir cuál fue su equivocación, al estudiar para la evaluación o al realizar una tarea, y tratan de mejorar para la próxima ocasión:

"...estudí de memoria y no entendía nada, cuando tuve que relacionar no pude..."

Asisten regularmente a profesores o institutos particulares, para estudiar idiomas y/o recibir apoyo en aquellas materias en las que tienen dificultades de aprendizaje. Además, cuentan en sus hogares con familiares que pueden brindarle ayuda apropiada para resolver sus tareas escolares o estudiar.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de las estrategias de aprendizaje de ambos grupos, según modalidad de ingreso, obtenidos mediante el cuestionario CEVEAPEU. En la tabla 1 se indican los valores obtenidos en la escala Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control y sus 4 subescalas. En la tabla 2 se indican los valores obtenidos en las 15 estrategias incluidas en dicha escala.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos escala Estrategias Afectivas de Apoyo y Control y sus subescalas

Escalas	Estrategias	Ingreso	Mín.	Máx.	M	D.S.
Escala	Estrategias Afectivas de Apoyo y Control	_ID	3,33	3,73	3,53	0,14
		_IE	2,81	4,23	3,40	0,35
Subescalas De Estrategias Afectivas de Apoyo y Control	Estrategias Motivacionales	_ID	3,18	3,65	3,50	0,17
		_IE	2,50	3,86	3,40	0,38
	Componentes Afectivos	_ID	2,25	4,13	3,30	0,76
		_IE	1,88	4,75	3,40	0,78
	Estrategias Metacognitivas	_ID	2,98	4,19	3,55	0,38
		_IE	2,67	4,60	3,28	0,50
	Estrategias de Control del Contexto	_ID	2,92	4,83	3,80	0,68
		_IE	2,67	4,58	3,62	0,50

Los valores presentados en la tabla 1, expresan valores medios de frecuencias de uso de las diferentes estrategias. Los alumnos de ingreso directo utilizan con mayor frecuencia las Estrategias Afectivas de Apoyo y

Control, aunque la diferencia es mínima. Lo mismo se observa en las subescalas, salvo en la de Componentes afectivos cuyas estrategias son más utilizadas por los alumnos que ingresaron por examen, con una diferencia también mínima.

Tabla 2

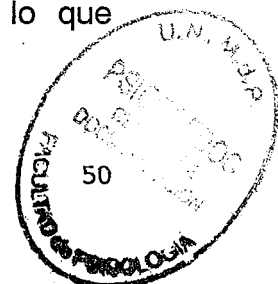
Estadísticos descriptivos de las Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control

Estrategias	Ingreso	Mín.	Máx.	M	D:S:
Planificación	_ID	2,50	4,75	3,29	0,78
	_IE	1,00	3,75	2,50	0,80
Habilidades de interacción social y trabajo con compañeros	_ID	3,67	4,67	4,19	0,42
	_IE	2,67	4,83	3,88	0,56
Autoeficacia y expectativas	_ID	3,25	5,00	4,14	0,69
	_IE	2,50	5,00	3,96	0,84
Ansiedad	_ID	2,25	4,25	3,17	0,72
	_IE	2,25	5,00	3,42	0,94
Estado físico y anímico	_ID	2,25	4,50	3,42	0,96
	_IE	1,25	4,75	3,37	0,85
Valor de la tarea	_ID	3,50	4,50	3,96	0,36
	_IE	2,75	4,50	3,82	0,50
Control del contexto	_ID	2,00	5,00	3,42	1,10
	_IE	1,00	5,00	3,37	0,88
Control/ Autorregulación	_ID	2,33	4,50	3,59	0,64
	_IE	2,50	4,67	3,38	0,61
Atribuciones internas	_ID	3,33	4,00	3,85	0,26
	_IE	2,00	5,00	3,64	0,81

Estrategias	Ingreso	Mín.	Máx.	M	D.S.
Atribuciones externas	_ID	1,00	3,00	2,14	0,62
	_IE	1,00	3,50	2,25	0,72
Conocimiento de objetivos y criterios de evaluación	_ID	2,50	4,00	3,42	0,53
	_IE	2,50	5,00	3,46	0,77
Concepción de la inteligencia como modificable	_ID	3,00	5,00	3,57	0,73
	_IE	2,50	5,00	4,10	0,68
Motivación extrínseca	_ID	2,00	4,00	2,92	0,73
	_IE	1,00	4,50	2,71	1,17
Autoevaluación	_ID	2,67	4,33	3,90	0,65
	_IE	2,67	5,00	3,80	0,66
Motivación intrínseca	_ID	3,33	4,33	3,90	0,41
	_IE	2,00	4,33	3,35	0,75

Como se observa, para la mayoría de las estrategias no se evidencian diferencias en los valores medio. Sin embargo, se puede realizar un análisis cualitativo de pequeñas diferencias en algunas de las variables.

Los estudiantes de ingreso directo tienden a utilizar más estrategias de planificación, habilidades de interacción social y trabajo con compañeros, atribuciones internas y motivación intrínseca, que sus pares de ingreso por examen. Así mismo, se observa que los estudiantes de ingreso por examen tienden a pensar la inteligencia como un concepto más modificable y utilizan en mayor medida estrategias para el manejo de la ansiedad, lo que contribuye a experimentar menores niveles de ansiedad.



En relación a la disponibilidad de estrategias de apoyo socioeducativo, los datos del cuestionario revelan que la mayoría de los estudiantes de ingreso directo asisten a profesores particulares para mejorar sus aprendizajes en algunas de las asignaturas desaprobadas. También asisten a las clases de apoyo que brinda el colegio, juzgando positivamente la experiencia. Son pocos los que reciben ayuda para estudiar o realizar tareas escolares por parte de sus familiares, cabe destacar que el nivel de estudios alcanzado por sus padres es secundario completo y sólo una minoría cuenta con estudios terciarios.

Los estudiantes de ingreso por examen también asisten regularmente a clases particulares y en menor medida a las clases de apoyo que brinda la institución, aquellos que asisten a las mismas las consideran beneficiosas. Reciben ayuda para estudiar o realizar sus tareas escolares en mayor medida que sus pares de ingreso directo y el 50% de sus padres ha completado estudios de nivel superior. El 79% de estos alumnos cursó los estudios primarios en establecimientos privados.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue estudiar la disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo, de los estudiantes de ingreso directo (cohortes 2011, 2012 y 2013) en relación a su situación de vulnerabilidad socioeducativa y al impacto de estas características sobre su

trayectoria en el Colegio Iliá. De los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas en el año 2013, se desprende que los alumnos de ingreso directo en situación de vulnerabilidad socioeducativa, contarían con una menor disponibilidad de estrategias de aprendizaje y de apoyo socioeducativo que sus pares de ingreso por examen en la misma condición.

En el caso de los alumnos de ingreso directo, parecería haber una concepción respecto de su autoeficacia y bajas expectativas de mejorar su desempeño. Conciben la inteligencia como inmodificable a pesar de sus esfuerzos. No logran organizarse para llevar sus estudios al día y a esto atribuyen su fracaso, no evalúan sus técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar, por consiguiente los repiten a pesar de los resultados insatisfactorios. No procuran un lugar libre de distracciones para estudiar o realizar sus tareas escolares cuando están en sus casas. En sus hogares no cuentan con familiares que puedan brindarles ayuda apropiada para resolver sus dificultades de aprendizaje y sólo recurren a profesores particulares para prepararse para una evaluación. Las clases de apoyo que brinda la institución no les sirven para mejorar sus aprendizajes. La interacción social con sus compañeros es buena, trabajan en grupo y recurren a ellos cuando tienen dificultades con el estudio o alguna tarea

El perfil de los alumnos de ingreso por examen revelaría que, al igual que sus pares de ingreso directo, prevalece una atribución interna de su fracaso, presentan dificultades para organizar su tiempo, no procuran en sus

casas lugares apropiados para estudiar libres de distracciones, poseen una buena interacción social con sus compañeros y las clases de apoyo que brinda el colegio no les sirven para mejorar sus aprendizajes. Las diferencias que los posicionarían mejor para superar su bajo desempeño académico son: mayor confianza en su autoeficacia y mejores expectativas sobre su futuro desempeño, ser capaces de autorregularse aprendiendo de sus errores, asistir a institutos y profesores particulares con regularidad y obtener también ayuda escolar apropiada por parte de sus familiares.

Estos diferentes perfiles podrían ofrecer una explicación al hecho de que el 53% de los alumnos de ingreso directo entrevistados en 2013, abandonó la institución por motivo de su repitencia entre 2013 y 2015, y sólo el 30% de los alumnos de ingreso por examen entrevistados lo hizo por el mismo motivo, en el mismo período. En este caso, se podría afirmar que operó el mecanismo de selección por exclusión (Tiramonti & Ziegler, 2008), en el que los alumnos beneficiados son los que cuentan con recursos materiales y/o simbólicos que les permiten adaptarse a los requerimientos de la institución escolar y los que fracasan son excluidos.

En las instituciones formadoras de elites se promueve una promoción desregulada (Ziegler, 2011), sus estudiantes deben ser capaces de gestionar sus propios recursos, deben poder autorregularse. En el caso de los alumnos de ingreso por examen que no contaban con estrategias suficientes para lograr este objetivo, esta carencia podría haber sido

solventada por la ayuda brindada por profesores particulares. En este sentido, la educación de estos jóvenes dependería más del capital económico y cultural de sus padres, es decir de la parentocracia como señala Van Zanten (2008).

El escaso éxito obtenido por las clases de apoyo que brindó el colegio, podría obedecer a lo que Terigi (2010) denomina el modelo pedagógico predominante. Los profesores de enseñanza secundaria disponen de conocimientos pedagógicos y didácticos para realizar su tarea con un mismo grupo durante un ciclo lectivo. Frente a un modelo organizacional diferente, como lo son las clases de apoyo, se advertiría un desajuste con respecto a sus capacidades efectivas para enseñar.

Luego de retestear a los 21 alumnos, del total de 22 estudiantes que aún permanecen en el colegio, pertenecientes al grupo original de un total de 38 alumnos, se observa que el perfil de los que ingresaron por examen ya no difiere tanto del perfil de los que ingresaron mediante ingreso directo. Los datos obtenidos mediante el cuestionario CEVEAPEU, indican que no se evidencian diferencias en los valores medios de frecuencia de uso de las estrategias que componen la escala Estrategias Afectivas de Apoyo y Control.

Se observan pequeñas diferencias en algunas variables. Una mayor utilización por parte de los alumnos de ingreso directo de estrategias de



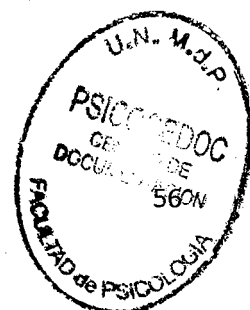
planificación, habilidades de interacción social, atribuciones internas y motivación intrínseca. Por su parte, los estudiantes de ingreso por examen utilizan en mayor medida estrategias para el manejo de la ansiedad y conciben la inteligencia como un concepto más modificable.

La similitud de estos nuevos perfiles contrasta con las diferencias observadas en los perfiles del año 2013. El cambio observado en estos 21 alumnos podría deberse a que habrían aprendido, en el transcurso de estos dos años, lo que Perrenoud (1990) denomina “el oficio de alumno”, refiriéndose a los aprendizajes que un estudiante debe realizar en la escuela como consecuencia del modo en que ésta está organizada. Adquirieron Estrategias Afectivas, de Apoyo y Control que posibilitan, entre otras variables, su autorregulación.

Los estudiantes de ambos grupos que lograron permanecer en la institución en estudio cuentan con el apoyo familiar que posibilita su asistencia a institutos o profesores particulares, para solventar sus dificultades de aprendizaje. Con respecto a las clases de apoyo que ofrece la institución escolar, cabe consignar que a diferencia de la valoración negativa obtenida en el año 2013, los estudiantes de estos dos grupos que asisten a ellas en la actualidad las consideran positivas. El informe sobre los alumnos en condición de vulnerabilidad socioeducativa, que el Equipo de Orientación elevó a la Dirección del colegio en el año 2013, indicaba las falencias observadas en dichas clases por los estudiantes. Posiblemente a

raíz de este informe, un monitoreo más efectivo de las mismas permitió la optimización del recurso.

Esta investigación se inició en 2013 y continuó en 2015, con los alumnos de ingreso directo y de ingreso por examen que aún continúan en el colegio. Sería interesante considerar la posibilidad de realizar un nuevo estudio tendiente a dilucidar aquellas variables que incidieron en la repitencia de los 15 alumnos que ya no están en la institución. Un estudio de estas características podría contribuir a prevenir el fracaso escolar de los alumnos en condición de vulnerabilidad socioeducativa, del Colegio Nacional Dr. Arturo U. Illia para que la equiparación de oportunidades trascienda el plano formal y se desarrolle en un contexto de posibilidad que la torne real.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. (2005) *Identidad*. Madrid: Losada.
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires: Topía Editorial.
- Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- Del Cueto, C. (2007). *Los únicos privilegiados. Estrategias educativas de familias residentes en countries y barrios cerrados*. Buenos Aires: Prometeo Libros, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Deleuze, G. (1995). *Conversaciones 1972-1990*. Valencia: Pre-textos.
- Dubet, F. (2002). *El declive de las instituciones*. Buenos Aires: Manantiales.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Edit. Paidós.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Gargallo, B.; Suárez-Rodríguez, J. M. y Pérez-Pérez, C. (2009). *El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes universitarios*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE; 15(2); 1-31.
http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm
- Gonzalez, G. (2011). *Ingreso, permanencia y desempeño académico de ingresantes al colegio nacional Dr. Umberto Arturo Illia. Estudio comparativo modalidades ingreso directo cohortes 2011-2012-2013. Impacto de los dispositivos sociopedagógico-didácticos*. Informe final de investigación. UNMDP.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Jacinto, C. (2010). *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires, Editorial Teseo.

- Méndez, A. (2013) *El colegio. La formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Minujín, A. (1993). *Desigualdad y exclusión*. Buenos Aires: UNICEF/Losada.
- Minujín, A. (1998). *Vulnerabilidad y exclusión en América Latina*. En Bustelo, E. y Minujín, A. (Ed.), *Todos entran* (pp. 72-93). *Propuesta para sociedades incluyentes*. Colombia: UNICEF/ Santillana.
- Monereo, C. (coord.) (1999). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Montes, N. y Sendón, M (2006). *Trayectorias Educativas en estudiantes de Nivel medio Argentina a comienzos del siglo XXI*. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol.11, Num.29, 381-402.
- Nisbet, J. y Shucksmit, J. (1987). *Estrategias de aprendizajes*. Madrid: Santillana.
- Ormrod, J. (2008). *Aprendizaje humano*. Madrid: Pearson.
- Parkin, F. (1999). *El cierre social como exclusión*. En Erguita, M. (Ed.), *Sociología de la Educación* (pp.95-112). Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Renau, M. (1998). *¿Otra psicología en la escuela?* Barcelona: Edit. Paidós.
- Rossano, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 295-317). Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.
- Ruiz Olabuenaga, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sennett, R (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Southwell, M. (2011). *La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato*. En Tiramonti, G. (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 35-70). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

- Svampa, M. (2001). *Los que ganaron. La vida en los countries y barrios privados*. Buenos Aires: Biblos.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1945*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *Sociología de la Educación*. Argentina: Ediciones Universidad Nacional de Quilmes.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: Fundación OSDEIPE- Unesco-Editorial Altamira.
- Terigi, F. (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En: Revista Propuesta Educativa N° 29. Año 17. Junio 2008. FLACSO- Argentina.
- Terigi, F. (2008 b). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En Dussel, I. (comp.), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy* (pp. 161-178). Buenos Aires: Santillana.
- Terigi, F. (2010). *Docencia y saber pedagógico- didáctico*. En: El Monitor de la educación, publicación periódica del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. N° 25, 5ª época, junio de 2010. Dossier "Ser docentes hoy", pp. 35/ 38.
- Tiramonti, G. (comp.) (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Tiramonti, G. (2011). *Escuela media: la identidad forzada*. En Tiramonti, G. (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17-34). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (comp.) (2008). *La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Zanten (2008). *¿El fin de la meritocracia? Cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social*. En Tenti Fanfani, E. (comp.), *Nuevos temas en la agenda política educativa*. Buenos Aires: IPE-UNESCO, Siglo XXI Editores.

Weistein, C. y Mayer, R. (1986). *The teaching of learning strategies*. En Wittrock, M. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. Nueva York: MacMillan Publishing Company.

Ziegler, S. (2011). *Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?* En G. Tiramonti (dir), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Rosario: Homo Sapiens Ediciones, Buenos Aires: FLACSO.

ANEXO

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Seleccione la opción de respuesta que le resulte más próxima o que mejor se ajuste a su situación. Señale con una cruz el recuadro correspondiente a la respuesta elegida. Si se equivoca, anule su respuesta y vuelva a marcar.

Apellido y nombre:

Curso y modalidad:.....

	Muy en	En Desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy en Acuerdo
1. Lo que más me satisface es entender los contenidos a fondo					
2. Aprender de verdad es lo más importante para mí en la escuela					
3. Cuando estudio lo hago con interés por aprender					
4. Estudio para no defraudar a mi familia y a la gente que me importa					
5. Necesito que otras personas –padres, amigos, profesores, etc.- me animen para estudiar					
6. Lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras y también en el futuro					
7. Es importante que aprenda las asignaturas por el valor que tienen para mi formación					
8. Creo que es útil para mí aprender las asignaturas de este curso					
9. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas					
10. Mi rendimiento académico depende de mi esfuerzo					
11. Mi rendimiento académico depende de mi capacidad					
12. Mi rendimiento académico depende de la suerte					
13. Mi rendimiento académico depende de los profesores					
14. Mi rendimiento académico depende de mi habilidad para organizarme					
15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de las asignaturas de este curso					
16. Puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias					
17. Soy capaz de conseguir en mis estudios lo que me proponga					
18. Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades que se enseñan en las diferentes asignaturas					
19. Ser inteligente supone poseer un conjunto de habilidades que se puede modificar e incrementar con el propio esfuerzo y el aprendizaje					
20. La inteligencia se tiene o no se tiene y no se puede mejorar					
21. Normalmente me encuentro bien físicamente					
22. Duermo y descanso lo necesario					
23. Habitualmente mi estado anímico es positivo y me siento bien					
24. Mantengo un estado de ánimo apropiado para trabajar					
25. Cuando hago un examen, me pongo muy nervioso					
26. Cuando he de hablar en público me pongo muy nervioso					
27. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría desaprobar					
28. Soy capaz de relajarme y estar tranquilo en situaciones de estrés como exámenes,					

exposiciones o intervenciones en público					
29. Sé cuáles son mis puntos fuertes y mis puntos débiles, al enfrentarme al aprendizaje de las asignaturas					
30. Conozco los criterios de evaluación con los que me van a evaluar los profesores en las diferentes materias					
31. Sé cuáles son los objetivos de las asignaturas					
32. Planifico mi tiempo para trabajar las asignaturas a lo largo del curso					
33. Llevo al día el estudio de los temas de las diferentes asignaturas					
34. Sólo estudio antes de los exámenes					
35. Tengo un horario de trabajo personal y estudio, al margen de las clases					
36. Me doy cuenta de cuándo hago bien las cosas -en las tareas académicas- sin necesidad de esperar la calificación del profesor					
37. En mis estudios, cuando veo que mis planes iniciales no logran el éxito esperado los cambio por otros más adecuados					
38. Si es necesario, adapto mi modo de trabajar a las exigencias de los diferentes profesores y materias					
39. Cuando he hecho un examen, sé si está mal o si está bien					
40. Dedico más tiempo y esfuerzo a las asignaturas difíciles					
41. Procuero aprender nuevas técnicas, habilidades y procedimientos para estudiar mejor y rendir más					
42. Si me ha ido mal en un examen por no haber estudiado bien, procuro aprender de mis errores y estudiar mejor la próxima vez					
43. Cuando me han puesto una mala calificación en un trabajo, hago lo posible para descubrir lo que era incorrecto y mejorar en la próxima ocasión					
44. Trabajo y estudio en un lugar adecuado -luz, temperatura, ventilación, ruidos, materiales necesarios a mano, etc.-					
45. Normalmente estudio en un sitio en el que pueda concentrarme en el trabajo					
46. Aprovecho bien el tiempo que empleo en estudiar					
47. Creo un ambiente de estudio adecuado para rendir					
48. Procuero estudiar o realizar los trabajos de clase con otros compañeros					
49. Suelo comentar dudas relativas a los contenidos de clase con los compañeros					
50. Escojo compañeros adecuados para el trabajo en equipo					
51. Me llevo bien con mis compañeros de clase					
52. El trabajo en equipo me estimula a seguir adelante					
53. Cuando no entiendo algún contenido de una asignatura, pido ayuda a otro compañero					

Marca la opción que corresponda:

	SI	NO
¿Recibes ayuda de algún familiar para estudiar o realizar las t areas?		
¿Asistes a algún profesor particular o instituto cuando tienes dificultades de aprendizaje?		
¿Asistes regularmente a algún instituto para aprender un idioma o alguna otra material?		
¿Asistes a las clases de apoyo que brinda el colegio?		
¿Te permiten las clases de apoyo lograr mejores aprendizajes?		