

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Mar del Plata

Título del Proyecto: "Las Categorizaciones Implícitas construidas por los
docentes sobre el desempeño escolar de los alumnos de Educación
Secundaria Básica"

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito
curricular conforme O.C.S.143/89

Alumnos: López Sampietro, Guillermina
Matrícula: 8128/07 DNI: 34.138.829
Urruty, Martina
Matrícula: 7997/07 DNI: 34.074.436

Supervisora: Mg. Ehuletche Ana María
Cátedra de Radicación: Psicología Educacional
Fecha de Presentación: octubre de 2012

Nº CLASIFICACION:	ADQUISICION:
T-13 L	Base
	Nº INVENTARIO:
	R-1185

BIBLIOTECA DEL C.E.Ps.
FACULTAD DE PSICOLOGIA
U.N.M.D.P.

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de los alumnos López Sampietro, Guillermina y Urruty, Martina 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 los autores.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas López Sampietro, Guillermina Mat. 8128/07 y Urruty, Martina Mat. 7997/07 conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobado en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 11 días del mes de octubre del año 2012.



.....

Mg. Ehuletche Ana María

Supervisora

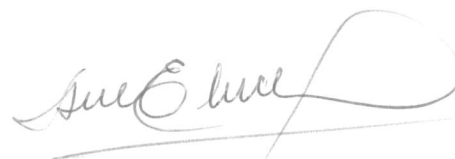
Informe de Evaluación del Supervisor

En mi calidad de supervisora del Trabajo de Investigación de Pregrado: “Las Categorizaciones Implícitas construidas por los docentes sobre el desempeño escolar de los alumnos de Educación Secundaria Básica”, de las alumnas: López Sampietro, Guillermina, matrícula: 8128/07, DNI 34.138.829 y Urruty, Martina MAT: 7997/07, DNI 34.074.436 dejo constancia que el mismo ha alcanzado un nivel satisfactorio, según el artículo 20 del Reglamento de Trabajo de Investigación.

El estudio de tipo descriptivo – exploratorio avanzó en la identificación de las categorizaciones implícitas que los profesores construyen sobre el desempeño escolar de los alumnos que transitan la secundaria básica. Se destaca la dedicación y responsabilidad de las tesisistas en la realización del proyecto. El aporte fundamental que realizan es en relación a reivindicar al sujeto como constructor de lo social y constituir la relación maestro alumno en objeto de análisis científico. El resultado sobre las clasificaciones implícitas permitirá contribuir a desnaturalizarlas y de este modo, acompañar el proceso de toma de consciencia de los maestros acerca de ellas, con el propósito de que estén mejores equipados para atenuarlas, desde la continuidad de su quehacer docente. Considerando que el conocer los mecanismos que producen y reproducen las prácticas docentes permitirá actuar para que tomen consciencia de su impacto.

Las tesisistas cumplieron con las actividades programadas y hubo por parte de las mismas una disposición favorable para ir modificando y repensando la construcción del trabajo en relación a los resultados obtenidos y a los aportes supervisivos. En este momento pueden cuestionar sus propios criterios con sugerencias superadoras.

El estudio aporta datos que impactan en la calidad educativa.



PLAN DE TRABAJO

Prof. Elisa Godzalez

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN – REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

APELLIDO Y NOMBRES DE LAS ALUMNAS:

López Sampietro, Guillermina MAT: 8128/07

Urruty, Martina MAT: 7997/07

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACION: Psicología Educativa

SUPERVISORA: Mg. Ehuleche, Ana

TITULO DEL PROYECTO: Las categorizaciones implícitas construidas por los docentes sobre el desempeño escolar de los alumnos de Educación Secundaria Básica.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA

La presente investigación se enmarca en un estudio de tipo descriptivo – exploratorio a partir del cual se identificarán las categorizaciones implícitas que los profesores construyen sobre el desempeño escolar de los alumnos que transitan la secundaria básica. Para cumplir con dicho objetivo se implementará una metodología cualitativa mediante la construcción de un instrumento de medición, una escala tipo Lickert complementada con un cuestionario semi-estructurado para recabar la información necesaria. Para administrarlos se seleccionará una muestra de cuarenta y cinco docentes que desarrollan sus actividades de enseñanza en tres escuelas de secundaria básica que presentan características diferenciales en lo que respecta a: ubicación geográfica, nivel socio-económico y tipo de formación curricular ofrecida.

PALABRAS CLAVE: categorización – evaluación - desempeño escolar – profesor-alumno

DESCRIPCION DETALLADA

Según Tenti Fanfani (1992), cada persona tiene a disposición un repertorio de categorías mentales que se definen como casilleros vacíos, “tipos” o etiquetas que se utilizan para ordenar cosas y personas de distinta índole. Algunas de éstas son generales, como por ejemplo “bueno-malo”, “interesado-desinteresado”, “espiritual-material”, otras son específicas y se emplean para ordenar y conocer conjuntos específicos de objetos que forman parte del campo de actuación personal.

El acto de categorizar es “hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clase los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad” (Bruner).

En relación al ámbito educacional, Kaplan (1992) expone que los alumnos poseen una serie de características materiales que no son analíticamente independientes de las percepciones de los maestros. Dichas características son traducidas con cierta significación por parte del docente en interacción con sus alumnos.

El desempeño escolar de los alumnos, entre otras variables, es uno de los aspectos sobre el cual los docentes construyen distintas categorías. El desempeño escolar se define como el conjunto de conductas observables del niño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa (...), es el resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, que incluye: capacidades individuales, su medio socio-familiar, su realidad escolar y por lo tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones. (Paz, 2007)

El motivo principal que actuó como disparador para la realización del presente trabajo de investigación fue la experiencia de pasantía transitada durante el corriente año como requisito de la asignatura Psicología Educacional, que se incluye en el plan de estudio de 1989 de la carrera de Licenciatura en Psicología.

Durante el periodo de realización de la pasantía, se pudieron vivenciar situaciones educativas en las cuales se reflejaban, de forma muy naturalizada, categorizaciones mediante las cuales los docentes se dirigían a los alumnos, como así también se encontraban presentes en los diálogos cotidianos entre pares.

Esta modalidad establecida e implícita de categorizar a los alumnos se presentaba en la realidad diaria institucional sin ningún cuestionamiento, lo cual despertó interés sobre la temática permitiendo plantear interrogantes que condujeron a la búsqueda de bibliografía pertinente para lograr una interiorización de la problemática y así poder recortar alguna variable relevante para planificar la investigación sobre la misma.

Realizando una búsqueda y lectura de los antecedentes en relación a la temática escogida, se encontraron investigaciones que desarrollan estudios sobre diversos aspectos que se manifiestan en las situaciones de enseñanza aprendizaje entre los cuales se incluyen: éxito y fracaso escolar; representaciones sociales de los profesores sobre el alumnado; percepción de la relación profesor-alumno; motivación en el aula; el “alumno problema”, entre otros. Las teorizaciones encontradas entienden que el desempeño escolar, el comportamiento del alumno e incluso sus dificultades, no solo están determinadas por variables de tipo individual e intelectual propias del sujeto, sino que es posible identificar la incidencia que tienen otras variables como la modalidad vincular entre profesor-alumno, la comunicación, la interacción en el aula.

La bibliografía antecedente que se toma como estructura central de la presente investigación son los estudios llevados a cabo por Kaplan, Carina sobre las representaciones sociales de los profesores sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica¹ junto con el de los buenos y malos alumnos asociados a las descripciones que predicen².

La lectura bibliográfica vinculada a investigaciones sobre la temática problematizada colaboró a focalizar el objeto de estudio, como también a sostener algunos interrogantes no analizados o abordados en ellas.

Las preguntas iniciales que surgieron a partir de la lectura fueron:

- ¿Existen concepciones implícitas en los docentes sobre sus alumnos? ¿Es posible comprobarlas y medirlas?
- ¿Influyen éstas en el desempeño escolar del alumnado? ¿Cómo?
- ¿Cómo se construyen esas categorizaciones?
- ¿Se presentan variaciones en las mismas de acuerdo al contexto escolar en donde los docentes desempeñen sus actividades profesionales?

¹ Kaplan, C. (1997). La inteligencia escolarizada. Edit.: Miño y Dávila.

² Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Edit. Aique.

Para delimitar el objeto de estudio de la investigación se optó por el primer interrogante ya que constituye la pregunta núcleo con la variable esencial de la cual se derivan las restantes, es decir, se tendrá que comprobar la existencia de las categorizaciones para luego determinar sus modos de influencia, su construcción, sus variaciones, etcétera.

HIPOTESIS

Dada la pregunta de investigación ya enunciada, las hipótesis de trabajo se formulan como:

Hipótesis uno: “Existen categorizaciones implícitas en los docentes sobre el desempeño escolar de los alumnos que transitan la Escuela Secundaria Básica en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.”

Hipótesis dos: “Los docentes manifiestan sus concepciones previamente a una evaluación del rendimiento y comportamiento escolar del alumnado”.

OBJETIVOS

Establecidas las hipótesis de trabajo se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Contribuir a la ampliación del conocimiento referente la valoración que realizan los docentes de manera anticipada sobre sus alumnos en la interacción basada en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Comprobar científicamente la existencia de categorizaciones previas de los profesores sobre el desempeño escolar de sus alumnos de secundaria básica.

Objetivos específicos

- Identificar estas concepciones en la realidad institucional de los establecimientos educativos seleccionados que componen la muestra.
- Construir un instrumento de medición específico para la evaluación del objeto de estudio.

- Reconocer criterios que permitan clasificar la información, para un posterior análisis cualitativo de los datos obtenidos.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

De acuerdo a las características de la investigación descriptiva-exploratoria, la metodología que se empleará para medir la variable seleccionada será un instrumento escala de tipo Likert y un cuestionario semi estructurado elaborado con la finalidad de profundizar y complementar la información obtenida por medio de la escala de medición.

Se realizará una selección de la muestra a estudiar basada en la elección de tres establecimientos educativos de la ciudad de Mar del Plata que presenten características diferenciales en lo que respecta a: ubicación geográfica, nivel socio económico y tipo de formación ofrecida. Para tener representados estos aspectos se seleccionaran: una escuela de carácter privado, una escuela pública ubicada en el radio céntrico y otra en un sector marginal-carenciado. Las técnicas de recolección de información se aplicarán a una muestra de cuarenta y cinco profesores, quince de cada una de las instituciones elegidas, que desempeñan sus actividades en el nivel de secundaria básica, es decir, primero, segundo y tercer año.

LUGAR DE REALIZACION DEL TRABAJO

El trabajo de investigación se llevara a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Las escuelas seleccionadas para el estudio son:

- Colegio Atlántico del Sur (CADS). Dirección San Juan n° 3594.
- Escuela de Educación Técnica n° 2. Dirección San Luis n° 1445.
- Escuela Secundaria Básica n° 114. Dirección Castelli n° 8050.


BIBLIOGRAFÍA BÁSICA DE REFERENCIA

- Aparicio, J., Hoyos, O. y Niebles, R. (2004) De Velázquez a Dalí: Las Concepciones Implícitas de los Profesores sobre el Aprendizaje. *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*, (13), 144-168.
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (6) 99-108.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3), 362-368.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Edit.: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Edit. Aique.
- Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Edit. Morata.
- Prieto P., M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144.
- Tenti Fanfani E (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Psicología*. Nº25 2005 pp. 43-61.
- Zepeda Aguirre, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (43), 1-13.

FIRMA DEL SUPERVISOR


Mg. Ana Maria Echeleche.

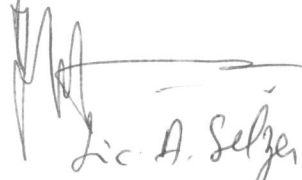
FIRMA DEL ALUMNO


López Sampietro, Guillermina

PI/ AREA DE INVESTIGACION ~~DEBIDO~~ A Lic. ELSA GONZALEZ 14/09/11

RESULTADO DE LA EVALUACION (aprobado / ~~rehab~~)

FECHA 19/9/11 
Psic. ELSA GONZALEZ


Lic. A. Selzer
COORDINADOR AREA INVESTIGACION

INDICE GENERAL

Aspectos Formales.....	I-V
Índice General.....	6
Resumen.....	7
Introducción.....	9
Marco Teórico.....	12
Consideraciones Metodológicas.....	53
Análisis e Interpretación de Resultados.....	57
Conclusiones.....	80
Referencias Bibliográficas.....	83
Anexos.....	87

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en un estudio de tipo descriptivo – exploratorio a partir del cual se identificarán las categorizaciones implícitas que los profesores construyen sobre el desempeño escolar de los alumnos que transitan la secundaria básica. Para cumplir con dicho objetivo se implementará una metodología cualitativa mediante la construcción de un instrumento de medición, una escala tipo Lickert complementada con un cuestionario semi-estructurado para recabar la información necesaria.

Para administrarlos se seleccionará una muestra de cuarenta y cinco docentes que desarrollan sus actividades de enseñanza en tres escuelas de secundaria básica que presentan características diferenciales en lo que respecta a ubicación geográfica, nivel socio-económico y tipo de formación curricular ofrecida.

Los resultados obtenidos se analizarán en función de las frecuencias de respuestas brindadas por medio del instrumento. Estas se compararan inter e intra institucionalmente a los fines de destacar cuáles son las categorías que más se utilizan y cómo impactan en el rendimiento escolar de la población estudiantil. Esta información cuantitativa se triangulará con los datos cualitativos recolectados por medio del cuestionario semi estructurado.

Finalmente los resultados servirán para conocer, revisar y cuestionar los mecanismos que producen y reproducen las prácticas docentes a fin de actuar sobre ellas y reducir su eficacia.

Palabras Claves

Categorización - Desempeño Escolar - Profesor – Alumno.

INTRODUCCIÓN

La exploración de las categorizaciones implícitas que se utilizan en el ámbito escolar por los diversos agentes que lo constituyen surgió a partir de la experiencia de pasantía transitada durante el año 2011 como requisito de la asignatura Psicología Educacional. Durante el periodo de realización de la pasantía, se vivenciaron diferentes situaciones educativas en las cuales se reflejaban de forma naturalizada categorizaciones mediante las cuales los docentes se dirigían a los alumnos, como así también se encontraban presentes en los diálogos cotidianos entre pares.

La docencia es un oficio estructurado alrededor de relaciones interpersonales. Su práctica no se ejerce sobre las cosas, se realiza “con” y “sobre” otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos y aquello con quien se relaciona, así, debe usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento de sus alumnos, de sus pares, del contexto escolar, entre otros (Tenti Fanfani, 1992 en Kaplan).

Se tomaron como estructura central de la presente investigación los estudios llevados a cabo por Kaplan Carina en los cuales se trabajan los temas referidos a las representaciones sociales que los profesores poseen acerca de la inteligencia de sus alumnos y la eficacia simbólica que éstas tienen, y la relación entre las expectativas que construye el docente en relación al comportamiento y rendimiento escolar de aquellos.

La lectura bibliográfica vinculada a investigaciones sobre la temática nos permitió realizar un primer acercamiento a la misma, a partir del cual surgieron interrogantes iniciales que comenzaron a guiar la investigación,

algunos de ellos fueron: ¿Existen concepciones implícitas en los docentes sobre sus alumnos?, ¿Es posible comprobarlas y medirlas? ¿Influyen éstas en el desempeño escolar del alumnado? ¿Cómo se construyen estas categorizaciones?

Estos interrogantes fueron el punto de partida a partir del cual se establecen las hipótesis de trabajo, que guiaron el camino del estudio.

Las hipótesis de trabajo de las que partimos son:

- Hipótesis uno: “Existen categorizaciones implícitas en los docentes sobre el desempeño escolar de los alumnos que transitan la Escuela Secundaria Básica en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.”
- Hipótesis dos: “Los docentes manifiestan sus concepciones previamente a una evaluación del rendimiento y comportamiento escolar del alumnado”.

Establecidas las hipótesis de trabajo se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Contribuir a la ampliación del conocimiento referente la valoración que realizan los docentes de manera anticipada sobre sus alumnos en la interacción basada en los procesos de enseñanza – aprendizaje.
- Comprobar científicamente la existencia de categorizaciones previas de los profesores sobre el desempeño escolar de sus alumnos de secundaria básica.

Objetivos específicos

- Identificar estas concepciones en la realidad institucional de los establecimientos educativos seleccionados que componen la muestra.
- Construir un instrumento de medición específico para la evaluación del objeto de estudio.
- Reconocer criterios que permitan clasificar la información, para un posterior análisis cualitativo de los datos obtenidos.

Este trabajo fue organizado de la siguiente manera: un plan de trabajo original, y un desarrollo posterior. El desarrollo de esta investigación se divide en una sección dedicada a la explicitación del marco teórico utilizado, otra sección dedicada a las descripciones metodológicas del trabajo realizado, una siguiente en la que se aborda el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos y por último las conclusiones a las que se arribaron.

MARCO TEORICO

A partir de la necesidad de elaborar teóricamente la temática planteada, acerca de las categorizaciones implícitas que los docentes construyen sobre el desempeño escolar de sus alumnos que transitan la escuela secundaria básica, presentamos diferentes aportes teóricos tomados de la Psicología Social; autores representativos de otros campos que han desarrollado conceptos centrales, como así también antecedentes e investigaciones relacionadas con el tema.

En una primera instancia, el presente marco teórico está enfocado al desarrollo de las diferentes teorizaciones que nos permiten fundamentar teórica y científicamente la existencia de, tal como lo enuncian los distintos autores, construcciones, etiquetamientos, representaciones, concepciones, conceptualizaciones que los docentes elaboran y ponen en juego en la interacción con sus alumnos.

Si bien existen antecedentes bibliográficos referidos a nuestro tema de investigación, los cuales tomamos como referentes, no hay una teorización única, específica y propia del campo a investigar. Por lo cual, utilizamos los siguientes aportes para explicar cómo los seres humanos transitan el mundo y su vida diaria a partir de la construcción y formulación de categorías, unidades, esquemas de percepción, constructos, etcétera, que le posibilitan procesar, elaborar e interpretar la multiplicidad de estímulos e información que se le presentan cotidianamente, estos son: desde la Psicología Social, las representaciones sociales según Moscovisci (1986) y Jodelet (1983); la percepción y atribución social para Vander

Zanden (1986); la Teoría de los Constructos de Kelly (1955); Berger y Luckman (1968) con sus aportes sobre la construcción social de la realidad y las profecías que se autocumplen según Watzlawick (1981).

A continuación, desarrollaremos los conceptos centrales de cada autor que nos son útiles para abordar nuestra problemática.

Percepciones y Atribuciones Sociales

Percepción

La percepción es el proceso por el cual se reúne e interpreta la información. Sirve como enlace mediador entre el individuo y su ambiente. Sin percepción careceríamos de experiencia, nos permite sentir el mundo que nos rodea y asignar un significado a este aflujo sensorial. Todo nuestro conocimiento del mundo, tanto en el pensar del sentido común como en el científico, envuelve construcciones teóricas, es decir, una serie de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del respectivo nivel de organización del pensamiento. No existe un hecho puro y simple. Todos los hechos son seleccionados entre un contexto universal por las actividades de nuestra mente. Son hechos interpretados. Nuestros receptores sensoriales nos proporcionan datos sensibles elementales que debemos procesar para arribar al significado.

El proceso por el cual las percepciones son agrupadas según sus similitudes en unidades, categorías y clases se denomina conceptualización. Nos permite manejar el aflujo de estímulos que recibimos de continuo. Al conceptualizar generalizamos, ubicando en categorías los elementos del

mundo circundante. Este proceso deriva de nuestra necesidad de orientarnos en la vida, de agrupar los elementos que constituyen nuestro ambiente sobre la base de nuestros intereses. Para hacerles frente a nuestros estímulos debemos dividirlos en unidades pertinentes y manejables, y asignarles rótulos abstractos. Y la conceptualización nos permite hacerlo, filtrando y canalizando los estímulos en categorías dotadas de significación (Vander Zander, 1986).

En relación a la percepción de las personas, el autor explicita que incluye todos los procesos mediante los cuales el individuo llega a conocer a los demás y a concebir sus características, cualidades y estados interiores. Cada sujeto construye imágenes de los demás de una manera que le permite volver estable, predecible y manejable su visión del mundo social. En la medida en que atribuye a otras personas rasgos estables y disposiciones permanentes, el sujeto se juzga más capaz de comprender el comportamiento de aquellas y predecir su acción futura, y utiliza estas ideas para orientarse en la interacción con ellas (Snyder y Uranowitz, 1978; Vander Zanden, 1986).

Tomando otro aporte de la Psicología Social, destacamos al autor Michael Billig (1991) quien, para explicar la cuestión de la formación de los estereotipos establece la siguiente hipótesis: "...el solo hecho de que exista una etiqueta que sirva para categorizar a las personas y para clasificarlas en diferentes grupos (por ejemplo, blanco-negro, francés-alemán) puede afectar la percepción de los individuos clasificados en tales grupos..." (Billig, 1991).

Atribución

Una importante característica del hombre es tratar de encontrar explicaciones a los hechos que vive, fundamentalmente tratando de identificar la o las causas que los han provocado y que explican su ocurrencia; dicho de otro modo, tendemos a atribuir causas a la conducta de otras personas, y también a la nuestra, con la finalidad de construir o reconstruir cognitivamente la experiencia en forma integral y significativa; sin embargo, dichas construcciones no necesariamente son correctas, lo que implica que, en ocasiones, puedan distanciarse bastante de la realidad en la medida que los procesos inferenciales realizados sean errados o demasiado audaces que provoquen inexactitudes, estamos forzados a juzgar las causas e implicaciones de nuestro comportamiento y el de los demás (Bertoglia, 2005).

Necesitamos sacar conclusiones acerca de las características y propiedades de las personas y situaciones con las que entramos en contacto. Esta actividad cognitiva se denomina atribución, es el proceso por el cual el individuo explica e interpreta los hechos que le acontecen.

La atribución cumple una variedad de funciones. En primer término, nos suministra explicaciones acerca de lo que acontece en nuestro mundo físico y social, utilizando el principio del determinismo, permitiéndonos suponer que los hechos del mundo no se desenvuelven de manera aleatoria, sino que opera en ellos la causalidad. En segundo lugar, las atribuciones nos posibilitan predecir diversos acontecimientos. El proceso atributivo nos brinda conocimientos que podemos luego aplicar al manejo del medio. A su

vez, incrementa nuestra seguridad y promueve nuestra autoconfianza. En tercer lugar, nos sirven para proteger, preservar o ampliar diversas creencias acerca de nosotros mismos.

Por último, contribuyen a plasmar nuestro comportamiento. Basándonos en ellas nos presentamos ante los demás como una clase especial de persona y esperamos obtener ciertos resultados. (Vander Zanden, 1986).

A su vez, retomando los aportes de Bertoglia, creemos necesario destacar que el poder de las atribuciones se manifiesta especialmente en la influencia que ejerce sobre la conducta de quien realiza la atribución y en las consecuencias subsecuentes que se producen en la interacción; de este modo, en un proceso interactivo típico, si otra persona nos solicita ayuda basando su petición en la calidad que nos atribuye como persona, nuestro comportamiento hacia ella será diferente si interpretamos su conducta como un elogio, a si consideramos que sus palabras llevan oculto un engaño y lo que intenta es aprovecharse de nosotros.

La atribución que hagamos, por lo tanto, influenciará nuestra disposición a ayudar y tendrá efectos importantes en la decisión que adoptemos lo que, indudablemente, teñirá fuertemente la dinámica interaccional que se produzca.

En relación con los significados atribuidos en la interacción, vale la pena aclarar que las personas no reaccionan a las conductas en cuanto tales sino más bien a la interpretación que se hace de dichas conductas; así, por ejemplo, una misma acción puede ser interpretada como un acto de hostilidad, como una broma inocente, como una muestra de complicidad,

etc.; dependiendo lógicamente de variables relacionadas con nuestros propios estados, con el conocimiento que tenemos del otro y con el contexto en que ocurre.

En función de resaltar la importancia del proceso de atribución en la relación maestro-alumno consideramos importante presentar brevemente el enfoque se conoce con el nombre de *Teoría de las inferencias correspondientes* de Jones y Davis (1965, en Morales 1999 op. cit) cuyo planteamiento básico establece que las atribuciones de tipo interno o personales son útiles para predecir la conducta; de este modo si un profesor, al observar la conducta de un alumno, considera que es cooperador con sus compañeros (atribución interna), puede inferir, a partir de dicha atribución, que ese alumno también estará dispuesto a colaborar en un trabajo extra que se le pida o a prestar ayuda en otras situaciones ajenas a la escuela. Indudablemente que estas inferencias, como toda predicción, pueden ser erróneas; sin embargo, los seres humanos tendemos a inferir, a partir de la conducta observable de una persona y las atribuciones que hacemos de él, otras tendencias y disposiciones a la acción que no hemos observado en forma directa en su comportamiento, pero que suponemos van asociadas con la atribución realizada, de ahí el nombre de inferencias correspondientes (Bertoglia, 2005).

Representaciones Sociales

Las representaciones sociales son un tipo de conocimiento social que, según Jodelet (Moscovisci, 1986), se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico.

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación, y la comunicación.

La noción de representación social se sitúa en el punto donde se intersecta lo psicológico y lo social, por lo que dicha noción resulta impensable como una abstracción desconectada de las estructuras sociales concretas en las que se enmarcan. La representación social es tributaria de la posición que ocupan los individuos y grupos en el mapa social. La representación es producto y proceso a la vez: en tanto producto debe considerarse como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente construido y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos.

El maestro es indudablemente uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los alumnos y en las innovaciones que se implementan para optimizar ese proceso y sus resultados. A partir de la importancia que se le atribuye al maestro se estudia su subjetividad, particularmente sus representaciones sociales sobre la inteligencia de los alumnos, para reflexionar sobre los potenciales efectos simbólicos de estas representaciones en términos de sus anticipaciones sobre el desempeño y rendimiento escolar (Kaplan, 2004).

En el conocimiento de sentido común de los maestros, entramado complejo de teorías científicas, teorías personales, creencias, ideologías

sociales, encontramos la expresión de valores, actitudes, creencias y opiniones cuya sustancia es regulada por las normas sociales de cada colectividad y sirven para comprender los significados, símbolos y formas de interpretación que los seres humanos utilizan en el manejo de los objetos de su realidad inmediata. Se caracterizan por ser dinámicas ya que todo nuevo objeto social que nos atañe es representado, y al serlo, moviliza el sistema de representaciones preexistentes y lo enriquece; pero no sólo ese sistema es removido, lo es en igual medida la realidad social que todos construimos colectivamente a través en nuestra participación en la vida colectiva. (Banchs, 1986).

Las representaciones sociales no son totalmente conscientes para los sujetos; funcionan a un nivel implícito, ya que son interiorizadas por aquellos en los contextos en los que actúan e interactúan, reflejan las prácticas sociales a la vez que determinan la aparición de nuevas prácticas. Estas representaciones, muchas de origen ideológico, son en cierto sentido ingenuas, ya que los sujetos no conocen las nociones explicativas que poseen en un sentido implícito. Si bien los sujetos pueden ser capaces de enunciar los efectos de algunas de sus concepciones, no pueden vislumbrar totalmente su lógica oculta ni los principios más profundos que subyacen a sus categorías de percepción y explicación respecto de los sujetos, situaciones y objetos de su entorno (Kaplan, 2004).

Lo expuesto anteriormente, desde nuestra consideración, se ve reflejado en lo que Tenti Fanfani (2005), en su artículo "*Educación y Desigualdad*" explicita: "...ya dijimos que las representaciones o

tipificaciones que hacemos de los demás ponen en juego nuestro propio sistema de categorías de percepción y apreciación, que a su vez es el resultado de nuestra experiencia vital previa. Así se explica por qué, frente a una misma propiedad objetiva (por ejemplo la edad del maestro) unos pueden tipificarlo como “experimentado” y otros como “anticuado”. La realidad es polisémica, en la medida en que se le puede asignar una diversidad de significados posibles. Es en este sentido que decimos que la construcción social de la realidad es un proceso “activo” y “creativo” y no un simple registro o constatación...” (Tenti Fanfani, 2005)

Profecías que se Autocumplen

Paul Watzlawick (1981) define una profecía que se autocumple como una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse hecho convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado y de esta manera confirma su propia exactitud. En el pensamiento causal tradicional el suceso B se considera en general como el efecto de un suceso anterior, la causa A, que naturalmente a su vez tenía sus propias causas, así como la aparición de B determina luego por su parte sucesos que son efectos de B. En la secuencia A-B, A es por consiguiente la causa y B su efecto. La causalidad es lineal y temporal. En este modelo de causalidad B no puede tener ningún efecto en A porque eso supondría una inversión del flujo del tiempo, el presente B debería ejercer un efecto sobre el pasado A.

En las profecías se da el efecto inverso, la presunta reacción (el efecto) es efectivamente una acción (la causa); la solución crea el problema;

la profecía de un suceso hace que se cumpla el suceso profetizado. Sólo cuando se cree en una profecía, es decir, solo cuando se la ve como un hecho que ya ha entrado, por así decirlo, en el futuro, puede la profecía influir en el presente y así cumplirse. Cuando falta este elemento de la creencia o de la convicción, falta también el efecto.

Entre las tradiciones investigativas que han abordado el tema de las profecías que se autocumplen en la esfera de la comunicación humana, se distingue el estudio sobre el “Efecto Pygmalion” en la obra *Pygmalion en la Escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* (1968). La hipótesis central de los autores, Rosenthal y Jacobson (1980), se vincula con la cuestión de cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción, simplemente por el hecho de existir. Lo que se intenta verificar es si la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente. Constataron que existe una relación positiva entre las expectativas (artificialmente creadas) en los maestros y los progresos intelectuales de los alumnos.

Retomando las ideas de Tenti Fanfani (2005), podemos decir que se debe considerar que toda clasificación no solo produce una jerarquización, sino que por lo general, está acompañada de una expectativa, esto es, de un resultado esperado con respecto a la conducta de los otros. La expectativa que me hago del otro influencia el tipo y la calidad de la relación que mantengo con él, generando descripciones que predicen.

Teoría de los Constructos Personales

“...Sea el mundo lo que fuere, el ser humano solo puede afrontarlo imponiendo sus propias interpretaciones sobre lo que percibe... Los acontecimientos no nos dicen qué debemos hacer; no llevan sus significados bien a la vista para que los descubramos. Para bien o para mal, sus únicos significados los creamos nosotros mismos. Nuestra continua tarea es desarrollar formas de anticipar eventualidades, asumiendo así cada vez más responsabilidad en el gobierno del universo...” (Kelly, 1955).

En las palabras citadas, reflejamos la esencia de la Teoría de Kelly (1955) sobre los constructos personales, el cual tiene como postulado básico: “los procesos de una persona se canalizan psicológicamente por la forma en que anticipa los acontecimientos”. Es que el sistema de construcción se compone de un número finito de constructos dicotómicos. Ni los constructos ni los sistemas de construcción nos lo da la naturaleza. Son impuestos sobre los acontecimientos, no abstraídos de ellos. Proviene únicamente de la persona que los utiliza y desarrolla.

Entonces, los constructos son ejes de referencia sobre los que uno puede proyectar los acontecimientos para dar un significado a lo que está pasando, nos ayudan a localizarlos, comprenderlos y anticiparlos. Además, cada individuo organiza los sucesos y las personas más significativas de su vida a través de un repertorio de “constructos personales bipolares”, es un contraste básico entre dos grupos (por ejemplo: blanco-negro; bonito-feo, etc.). Cuando se nos impone, sirve tanto para distinguir entre sus elementos

como para agruparlos. Es en sí mismo, una especie de contraste que uno percibe: de ningún modo una representación de los objetos.

Como estudios pioneros que utilizan esta teoría y técnica de los constructos personales para sus investigaciones podemos distinguir el trabajo de Nash (1973), siendo su preocupación central saber si las percepciones que los maestros poseen acerca de sus alumnos influyen en los desempeños de estos últimos en la escuela. El autor concluye que la percepción que tienen los maestros de sus alumnos en el aula tiene injerencia mayor que la clase social real y determina la capacidad o logro de sus alumnos, su conducta, la percepción que tienen de sí mismos, sus grupos de amistad y la percepción que los demás tienen de uno. (Kaplan, 1992).

En un estudio posterior, Taylor (1976) concluye que los constructos académicos eran dominantes en la percepción de los docentes. El autor ofreció una taxonomía más amplia para el análisis de los datos ya que incorporó una dimensión referida al comportamiento del alumno y a las relaciones de éste con el docente. (Kaplan, 1992).

A continuación se detallan los aspectos principales que se relacionan con la construcción de las categorizaciones implícitas que los docentes realizan sobre el rendimiento y desempeño de sus alumnos en el ámbito educativo de la escuela secundaria como así también, nociones importantes que hacen a la naturaleza de la realidad escolar actual y que contribuyen al esclarecimiento y elaboración de nuestro tema de investigación propuesto.

La Adolescencia y la Educación Secundaria

La escuela se impone como una realidad compleja, coparticipada con sujetos y objetos desconocidos que ingresan en la vida afectiva de los niños y producen un cambio significativo en su actividad psíquica. Con el ingreso del niño a la escolaridad se produce e impone un nuevo entramado de relaciones, información y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones en su afectividad, permitiendo potenciar el pensamiento y el aprendizaje (Schlemenson, 1998).

A partir de haber circunscripto nuestra temática de investigación al área de la Educación Secundaria Básica, es importante resaltar quiénes son los sujetos actuantes en este ámbito. Por un lado, encontramos a los docentes, principales agentes y transmisores del aprendizaje, y por el otro, los alumnos quienes, en este caso, poseen una característica a destacar ya que atraviesan la etapa evolutiva de la adolescencia. Esta etapa posee la particularidad de producir en el sujeto diversos cambios tanto a nivel físico como psíquico, lo cual implica una reestructuración de la personalidad y de sus referentes identificados y simbólicos.

El adolescente debe poder encontrar un punto de anclaje o soporte simbólico para poder vivir y lograr una inserción social, razón por la cual juega un lugar primordial en este proceso, entre diversas instituciones sociales, la institución educativa.

Relación Maestro – Alumno

La educación posee un importante papel social, y dentro de este contexto, la figura y el rol del docente, actor protagónico del proceso educativo, adquiere el carácter central de agente social.

El aula es, sin duda, el medio fundamental desde donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el alumno. Como toda relación humana, posee características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular. No obstante, la relación profesor-alumno en el aula presenta algunas configuraciones que la hacen especialmente diferente de cualquier otra relación interpersonal:

- Se funda en una cierta 'imposición': están ahí sin consulta o consentimiento previos, lo cual genera -sobre todo en los comienzos de cada periodo lectivo -expectativas mutuas que se confirman o no con arreglo al desempeño del profesor y del alumno como tales.
- Es una relación de ida y vuelta que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez.
- Al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos.
- La relación se establece con cada uno y con todos los alumnos en su conjunto. La percepción de lo que haga o deje de hacer el docente difiere -aunque no radicalmente- de alumno a alumno. Cada

estudiante tiene sus propios puntos de vista personales en torno a las cosas y a los acontecimientos.

- Cada alumno aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas.
- Igualmente, el profesor aporta a la relación su propio marco de referencia, su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus emisiones y también en sus respuestas.

A las características enunciadas por Cámere, E. (2009) en el artículo "La relación profesor alumno en el aula", consideramos de relevancia destacar una particularidad de la interacción docente-alumno que creemos importante. La relación maestro-alumno no es simétrica, sino es una relación que se basa en la asimetría de roles y en el ejercicio de poder. La experiencia escolar muestra como el ser y el quehacer del docente tienen influencia en diversos niveles sociales ya que determinan y marcan a los alumnos en distintos ámbitos no solo académicos, sino personales (Romo, 1993, en Sánchez García, 2005). Esta capacidad de influir en los otros, puede observarse como un poder ejercido por el docente, legitimado social e institucionalmente, que prefigura y establece no sólo la relación entre maestro alumno sino la identidad de ambos (Jackson, 1992, Delamont, 1985, op. cit.).

El poder que el docente ejerce en el aula, mediante el que se relaciona con sus alumnos, adquiere importancia cuando la forma cómo se

ejerce y se manifiesta con los estudiantes constituye un obstáculo y una dificultad en el proceso de enseñanza aprendizaje (Stubbs y Delamont, 1978, op. cit.), por crear situaciones educativas que propician y facilitan poco el aprendizaje el cual es formalmente el objetivo central de las instituciones escolares y de la función docente (Foucault, 1978, op. cit.).

Nos resulta necesario poder destacar los puntos de conexión que pueden existir entre el ejercicio de poder en la interacción docente-alumno y los actos de nombramiento y clasificación que se construyen. Si bien postulamos que estos actos son recíprocos (maestro-alumno; alumno-maestro), el hecho de que la relación sea asimétrica explicaría la eficacia de las clasificaciones y predicciones que los maestros hacen de sus alumnos. Nuestro foco de atención se dirige a éstas, ya que una de las notas más importantes de la relación docente-alumno en el aula es “la desigualdad de ambos participantes en el proceso de definición de la situación. Los datos están falseados a favor del profesor...” (Hargreaves, 1979, en Kaplan, 1992). En relación a esta idea Bourdieu (1982) expone que, al ser el maestro una figura institucional legitimada, podemos comprender que sus actos de clasificación contribuyan, de un modo más profundo que los que pudieran efectuaran los alumnos, a estructurar la práctica cotidiana escolar (Kaplan, 1992).

Desempeño y Rendimiento Escolar

Una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje lo constituye el rendimiento académico del alumno. Es un fenómeno multifactorial y complejo, por lo tanto cuando se trata de evaluar el

rendimiento académico y cómo mejorarlo, se analiza en mayor o menor grado los factores que pueden influir en el, generalmente se consideran, entre otros, factores socioeconómicos, amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, la dificultad para emplear una enseñanza personalizada, los conceptos previos que tienen los alumnos, así como el nivel de pensamiento formal de los mismos (Navarro, R. 2003).

Otro elemento importante a considerar para la definición, teniendo en cuenta la finalidad de la presente investigación, es el conocimiento de la diversidad de representaciones o concepciones que portan los maestros de la educación secundaria básica con respecto al desempeño de sus alumnos, lo cual provocaría un impacto sobre el comportamiento escolar de los mismos. Contribuir a la identificación de la existencia de dichos conocimientos puede favorecer a tomar conciencia sobre los sistemas de pensamiento, valoración y acción de los docentes que operan en tanto mediaciones, sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos.

La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización, en ocasiones se lo denomina como actitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto solo se explican por cuestiones semánticas, son utilizadas como sinónimos (Navarro, R. 2003).

En este sentido, debido a la diversidad de palabras que se utilizan para referir a lo mismo, proponemos variadas conceptualizaciones, evitando caer en selecciones univocas de definiciones específicas que apuntan a un solo aspecto del concepto:

Cascón (2000, en Navarro, R. 2003), plantea en su estudio "Predictores del rendimiento académico" que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (tests) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar.

Jiménez (2000, op. cit.) lo define como "...el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico...".

Por otra parte, Maclure y Davies (1994, op. cit.) en sus estudios sobre capacidad cognitiva en estudiantes, postulan que el desempeño escolar retrasado es solo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo.

"...el conjunto de conductas observables del niño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que participa (...), es el resultante del complejo mundo que envuelve al estudiante, que incluye: capacidades individuales, su medio socio-familiar, su realidad escolar y por lo tanto su análisis resulta complejo y con múltiples interacciones..." (Paz, 2007).

Desde una perspectiva más abarcativa, consideraremos no solo el desempeño individual, sino la manera en cómo es influido por el grupo de pares, el aula o el propio contexto educativo. En este sentido, los resultados obtenidos de la investigación "Algunos factores del rendimiento" de Cominetti

y Ruiz (1997, op. cit.) reflejan como: "...las expectativas de la familia, docentes y los mismos alumnos, con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados. El rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado..."

Evaluación

Tomando los aportes de Perrenoud (1990), en la vida diaria, tanto en la escuela como fuera de ella, nadie cesa de evaluar el grado de excelencia de los demás. Cada vez que una práctica determinada se deja ver o se manifiesta a través de obras o productos se esboza un juicio de excelencia. Cuando vivimos o trabajamos durante un largo tiempo con las mismas personas, esta evaluación informal se hace más consistente, y los juicios de excelencia se incluyen en las conductas y en la dinámica de las relaciones sociales, incluso aunque solo se formen de manera inconsciente en las personas interesadas.

En una clase, la evaluación es aun más constante, dado que la búsqueda de excelencia forma parte de la situación, exigida continuamente por el maestro y valorada por una parte de los alumnos. Desde el punto de vista profesional, el maestro no deja de valorar en ningún momento lo que hacen sus alumnos. Con bastante frecuencia expresa una apreciación, da un consejo, indica una corrección, pide la repetición. Los alumnos se juzgan entre sí, de acuerdo tanto con las normas de excelencia propiamente

escolares, como con otras normas ajenas a la institución. La excelencia del maestro también es juzgada por sus alumnos y de modo indirecto por sus compañeros.

Con la intención de juzgar a un alumno acerca de determinados aspectos de su trabajo y de su conducta en clase, el maestro con independencia de una evaluación más formal, se formará una imagen relativamente estable de su carácter y competencias; al mismo tiempo, el alumno interiorizará, al menos en parte, los juicios del maestro, incorporándolos a la imagen de sí mismo. Decir que la evaluación es informal, no significa por tanto, que sea insignificante y que pueda dejarse de lado en un análisis de los juicios de excelencia.

En relación a la evaluación formal, podemos exponer que en la misma interviene la organización escolar de forma explícita. Aunque sea elaborada por el maestro, una vez agotadas posibles vías de recursos, la evaluación formal fija oficialmente el nivel de excelencia reconocido a cada alumno, sea para una prueba particular, para un periodo de trabajo o en una materia definida, o relativa al conjunto del programa o curso escolar. La evaluación formal (debido a su carácter oficial, a que fundamenta decisiones de orientación o selección y a que llega a conocimiento de alumnos, padres y administración) suele estar escrita y normalizada, en su forma, periodicidad, difusión y, en principio, en sus consecuencias respecto a repeticiones de curso, al apoyo pedagógico y a la orientación.

En cada sistema escolar, la evaluación formal combina de manera original, las apreciaciones formuladas por los maestros y las pruebas o exámenes normalizados que los maestros administran.

La posibilidad de alcanzar los objetivos educativos propuestos a partir de la evaluación depende de la confluencia de múltiples factores, entre los cuales se ubican las creencias de los profesores respecto de la enseñanza y la evaluación, y desde dónde valoran de una u otra manera su sentido y su trascendencia. Tales creencias representan, a la vez, la base relevante y crítica para desarrollar sus prácticas docentes, pues operan como el fundamento central que les informan y guían. Las creencias sobre la evaluación producen efectos incidentales no siempre deseados en los estudiantes, influyendo fuertemente en su itinerario escolar, con graves y agudas repercusiones (Prieto, 2008).

Para Kaplan (1992) el espíritu de evaluación define en gran medida la vida escolar. Este pareciera ser uno de los mecanismos principales por medio del cual se enseña al alumno a cumplir con las expectativas institucionales. La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda cómo funciona el mecanismo de las evaluaciones positivas y negativas para “garantizarse” el máximo de recompensas y el mínimo de castigos y a conseguir la aprobación simultánea tanto del profesor como de los compañeros.

Éxito y Fracaso Escolar

El éxito y el fracaso escolar son dos dimensiones o componentes de un proceso más amplio el cual los incluye y que no es otro que ese proceso social llamado proceso de enseñanza y aprendizaje que transcurre al interior de los marcos institucionales. Los procesos educativos son problemas complejos. En tal sentido aseveramos que el éxito y el fracaso son dos alternativas (relativas y supeditadas al parámetro que se establezca para valorarlos) constitutivas e indisolubles de aquellos (Martínez-Otero Pérez, 2009).

El éxito y el fracaso son dos caras de la misma moneda. Son algo relativo y, contrariamente a lo que normalmente se piensa dependen, en gran parte, de uno mismo, de nuestros objetivos y expectativas, de nuestras ambiciones y motivaciones (Rodríguez Izquierdo, s/f). Según como lo conceptualicemos estaremos al mismo tiempo definiendo quiénes son los exitosos y los fracasados.

Según Olivera y Natário (2004), el fenómeno del fracaso escolar es relativamente reciente, pues solo a partir de los años sesenta en el siglo XX fue cuando surgieron sus primeras manifestaciones. En el tiempo en que la enseñanza era un privilegio solo para algunos, según Almeida y Ramos (1992) y Nunes (2006) se encaraba al fracaso como señal de exigencia y que podría hasta ser visto como marca de calidad de un sistema, de una escuela o de un profesor. Sin embargo, en un tiempo relativamente corto, esta realidad se reinvertió, fruto del derecho a la educación generalizada asumida por los diversos gobiernos y la consecuente democratización de la

enseñanza, originando así una enorme expansión escolar traducida en una masificación de la enseñanza. Esto condujo a un debate profundo sobre la igualdad de oportunidades y a un nuevo desafío en los sistemas de enseñanza. En este contexto, muchos fueron aquellos que confundieron la expansión de la escolaridad y la ampliación de la base social de selección de los alumnos con el papel de la escuela como agente de progreso y democratización. Fue entonces que se comenzó a hablar de dificultades de aprendizaje y fracaso escolar. Como se puede suponer, el fenómeno del fracaso escolar acompaña así al surgimiento del fenómeno de la masificación de la escuela.

Continuando con lo expuesto por Olivera y Natário (2004), a medida que el problema fue creciendo, comenzó a exigirse que en las instituciones de enseñanza, por razones económicas y de equidad, encontrasen soluciones para garantizar el éxito escolar de todos los alumnos. Lo que hasta entonces era atribuido a lo individual, se volvió súbitamente un problema insostenible desde el punto de vista social, institucional y nacional, de tal modo que el fracaso escolar paso a ser asumido como un fracaso de toda la comunidad escolar.

Debido a la complejidad del concepto y su naturaleza polimórfica y multideterminada creemos necesario postular diferentes definiciones, ya que no existe una uniformidad para conceptualizarlo, siendo también difícil de determinar sus causas.

“La categoría fracaso escolar responde al alejamiento o distancia de los niños en relación con lo esperado evolutiva y pedagógicamente de

acuerdo con su edad, circunstancias a partir de las cuales su situación en la escuela es considerada un “problema” por los docentes y hasta objeto de burla o diferentes manifestaciones de discriminación de parte de sus compañeros, lo que puede contribuir a la construcción un estigma en torno de la “condición problemática” o “de retraso” de los alumnos” (Torres, 2000).

“El fracaso escolar se vuelve un problema social cuando un determinado nivel de calificaciones, necesario para participar en la vida social y, en particular, en la vida profesional, no es alcanzado en el periodo de tiempo establecido” (Correia, 2003 en Olivera y Natário, 2004).

“El fracaso del alumno resulta del hecho de no adquirir los nuevos conocimientos y los nuevos saber-hacer, conforme a los programas previamente establecidos por la institución. Es la institución que define lo que es éxito o fracaso”, según V. Isambert-Jamati (en Olivera y Natário, 2004).

Otro aporte interesante es el de Cordié (1994) que explicita que resulta necesario pensar lo que entendemos como fracaso escolar en relación con las exigencias que instaura la modernidad, y también teniendo en cuenta la relevancia que adquieren hoy en día los valores como el éxito social. El fracaso, advierte Cordié (1994), se opone al éxito e implica un juicio de valor, el cual se genera en función de un ideal, puesto que los sujetos se construyen “persiguiendo las ideas que se le proponen a lo largo de su existencia” (Torres, 2000).

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

A partir de tomar los conocimientos acerca de las diversas acepciones de la noción éxito-fracaso, nos acercaremos al tema teniendo en cuenta la posible vinculación que puede registrarse entre este aspecto y la incidencia de cuestiones tales como el imaginario docente respecto de los “buenos y malos alumnos” y las expectativas que los docentes desarrollan a partir de esta categorización.

En este punto, tomamos la investigación de la autora Kaplan (1992) en la cual expone que los maestros ante la pregunta ¿cuáles son los factores de éxito y fracaso escolar?, no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos. Intervienen para los maestros una serie de factores: “nivel socio-cultural del alumno”, “contenidos pedagógicos”, “objetivos o propósitos de la escuela como institución”, “códigos que se manejan en la escuela”, “el lugar y contexto donde vive el alumno”, “la relación familia escuela”, “condiciones digna de viviendo, comida, vestimenta”, etcétera. Esto nos permite inferir que los docentes hacen cargo el éxito y fracaso escolar a variables externas, de tipo histórico, político, social, siendo éstas importantes e influyentes, pero no únicas.

En relación a las causantes podemos afirmar que este fenómeno se debe a múltiples causas y a diversos factores que van desde las características de los alumnos y los profesores, pasando por las metodologías de enseñanza, por los contenidos curriculares, por la filosofía de enseñanza y cultura de referencia hasta los factores institucionales.

Sin pretender formular un análisis exhaustivo, desarrollaremos brevemente las características de las causales antes mencionadas, a los fines de comprender el fenómeno del éxito y fracaso escolar, contribuyendo a esclarecer el objeto de investigación. Siguiendo a los autores Olivera y Natário (2004) distinguimos:

- Características de los alumnos: los aspectos influyentes pueden ser: rasgos de personalidad, desmotivación, desajuste relativo de los métodos de estudio, abandono de la enseñanza, ausentismo escolar, dificultades económicas, conflicto de valores.
- Características de los profesores: Según Sprinthall (1993), éstas se integran por sus actitudes ante el aprendizaje, los alumnos y ante si mismos, las cuales afectan de forma directa-indirecta a sus alumnos y su nivel de aprendizaje. Lo que concierne a los factores de fracaso escolar relacionados con el profesor pueden agruparse en dos grupos de naturaleza distinta: por un lado, los que se refieren a su preparación para la función de enseñanza, por otro, los de naturaleza estatuaría, se destacan aquí la dispersión y la poca valorización de las actividades pedagógicas para efectos de progresión en la carrera profesional.

- Metodología de la enseñanza: aquí incluimos: mecanismos de enseñanza que provocan desinterés y baja motivación, teorías de aprendizaje puestas en prácticas, métodos y modelos de enseñanza, estrategias individuales, planificación de clases, etc.
- Contenidos curriculares: excesiva cobertura o amplitud del contenido, falta de integración entre programas de diversas asignaturas, ausencia de un sistema de currículo flexible, contenidos y estructuras curriculares de las asignaturas, conceptos básicos de la materia de enseñar, prioridades en la selección de contenidos, etcétera.
- Factores institucionales: condiciones físicas e instrumentales que engloban la falta de espacios de estudio, falta de equipamiento y malas condiciones físicas, condiciones organizacionales que implican grupos demasiados grandes, descoordinación de servicios y órganos de gestión, inadecuado funcionamiento de los órganos pedagógicos, mala integración institucional de los estudiantes, sobre todo la escasa clarificación de las reglas, deberes y derechos.

Podemos concluir que son varios los factores que influyen en el desempeño del alumno en términos de fracaso y éxito escolar y que están éstos relacionados y en interacción entre sí, no debiendo ser considerados de forma individual e independiente.

El Proceso de Categorización

Categorizar es “hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean y responderles en términos en su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad” (Kaplan, 1997). La capacidad para organizar en categorías los datos posee una importante función económica. Una vez creada una categoría, nos es posible identificar ejemplos de la misma y “reducir así la complejidad del entorno y la necesidad de aprender” (Hargreaves, 1979 en Kaplan, 1997).

Según Tenti Fanfani (1992), cada persona tiene a disposición un repertorio de categorías mentales que se definen como casilleros vacíos, “tipos” o etiquetas que se utilizan para ordenar cosas y personas de distinta índole. Algunas de éstas son generales, como por ejemplo “bueno-malo”, “interesado-desinteresado”, “espiritual-material”, otras son específicas y se emplean para ordenar y conocer conjuntos específicos de objetos que forman parte del campo de actuación personal.

Para Bourdieu (1982, en Kaplan, 1997) los actos de nombramiento-clasificación social son productivos en la medida en que contribuyen a constituir aquello y aquellos que nombra. Según el autor “...pertenecen a la clase de actos de institución y destitución más o menos fundamentados socialmente, mediante las cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo mas o menos importante numérica y socialmente, le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le

hace saber al mismo tiempo que tiene que conformarse conforme con la esencia social que de este modo le es asignada...”.

Todos clasificamos y somos clasificados. El maestro tipifica a sus alumnos pero, a su vez es tipificado por ellos. Los actos de nombramiento-clasificación tienen más fuerza si parten de parte del maestro, ya que detentan una posición de poder más reconocida, al ser el maestro una figura institucional legitimada, podemos comprender que sus actos de clasificación contribuyan, de un modo más profundo, aun que aquellos que efectuaran los alumnos, a estructurar la práctica cotidiana escolar (Bourdieu, 1982).

El “etiquetamiento” no es una operación inocente. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos. En el ejercicio de la docencia los maestros tipifican, poniéndoles nombres a sus alumnos, llenando los casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, por lo cual contribuyen inconscientemente a producir aquello que designan.

Las categorías que utilizan los maestros para describir a los alumnos podemos considerarlas como asociadas a esquemas de lo que Pierre Bourdieu denomina “habitus”, al cual define como: las disposiciones de los agentes, es decir, las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, hacen que los sujetos, en este caso los maestros, perciban el mundo de los alumnos con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas (Bourdieu, 1988, en Kaplan, 1992).

Retomando los aportes del autor Tenti Fanfani (1987), maestros y alumnos poseen una doble existencia: son en un sentido material-objetivo y son como son percibidos por el otro. Los maestros contribuyen entonces a la

construcción social de la figura del alumno así como los alumnos también hacen al maestro. Así, toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descripto.

Estas distinciones, que a los maestros se les aparecen como “naturales”, evidentes, obvias, son relativas a los sistemas perceptivos y valorativos que los docentes –individual y grupalmente- han incorporado en su historia y en un espacio social determinado. “La naturalización” de los actos de distinción oculta la génesis histórica social de los mismos.

Las fronteras o líneas de demarcación entre los “niños inteligentes” y los “no inteligentes” son arbitrarias y, si son perdurables en el tiempo, es porque todo el orden social –las valoraciones, las creencias, las representaciones sociales, las normas, las instituciones- las refuerzan. Los maestros se apropian de la idea de inteligencia que está en la sociedad; no son ajenos a las representaciones sociales más generales respecto de la inteligencia (Kaplan, 1997).

Desde el punto de vista de Rockwell (1987) se puede realizar una distinción entre categorías “sociales” y “analíticas”. Las primeras son aquellas que se presentan de manera recurrente en el discurso o en la actuación de los maestros dentro de la institución escolar, y establecen distinciones de cosas en ese “mundo escolar”. Estas formas de organizar la realidad que poseen los sujetos hacen referencia a un orden de sentido común, y pueden sin embargo, ofrecer particularidades y diferencias. Las

categorías analíticas son aquellas que introduce el investigador y se corresponden con su marco teórico (Kaplan, 1997).

En este sentido, y en correspondencia con nuestro objeto de estudio, desarrollamos las categorías analíticas construidas con la finalidad de indagar su existencia en la práctica escolar diaria de los agentes educativos (docentes). En función de tal objetivo, se establecieron siete dimensiones generadas a partir de los constructos considerados como aquellos que nos aproximan a las categorías clasificatorias desde las cuales el maestro puede anticipar y ayudar a producir ciertos comportamientos y rendimientos de los alumnos. Para comprender las categorías empleadas las definiremos conceptualmente:

Físico-orgánico incluye tanto la condición anatómica, determinada por el biotipo del sujeto, y la condición fisiológica. La evolución de ambas condiciones suponen: en el ámbito sensorial, gracias a los sentidos vestibular (equilibrio, coordinación), táctil (conciencia corporal, atención), auditivo (memoria, procesamiento auditivo), visual, olfativo, propioceptivo (conciencia del cuerpo en el espacio) y gustativo, que los seres humanos capten los estímulos de la realidad exterior y respondan a ellos adaptativamente. Las sensaciones recibidas a través de los órganos receptores resultan fundamentales para el aprendizaje; en el desarrollo motor implica dos aspectos: la persona piensa, planea y anticipa sus acciones y la actividad motriz o el movimiento que le permite adaptarse a la realidad, desarrollar la toma de conciencia en lo corporal, en la lateralidad y en el concepto de espacio-temporal y equilibrio; en los procesos de

aprendizaje, el desarrollo motor depende de múltiples factores relacionados con lo afectivo, lo psico-social y lo cognoscitivo.

Operacionalmente esta categoría se define a partir de los ítems contruidos para el instrumento: 4. Las características físicas que presenta el alumno (rasgos físicos, apariencia, vestimenta, cuidado y manejo del cuerpo) pueden influir en los logros o fracasos escolares obtenidos; 11. La existencia de discapacidades físicas motoras, auditivas, visuales se presentan como un obstáculo para alcanzar los objetivos pedagógicos por parte del alumno; 18. Los factores biológicos hereditarios que influyen en el proceso de aprendizaje constituyen una cualidad inmodificable; 25. En las dificultades de aprendizaje el mayor factor determinante es el orgánico.

Psicológico-Afectivo incluye por un lado, los aspectos referidos a la personalidad, la cual constituye una globalidad dinámica adaptativa. Es el resultado de factores hereditarios y ambientales. Es relativamente estable y consistente, pero también experimenta cambios más o menos significativos, en función de diferentes acontecimientos. (Martínez-Otero, 2009). Citando a Millon (1997) la personalidad es el estilo más o menos distintivo de funcionamiento adaptativo que un miembro determinado de una especie muestra al relacionarse con su gama típica de hábitat. La personalidad normal refleja los modos específicos de adaptación que son eficaces en ambientes "promedio" o "previsibles".

Entre las condiciones que poseen mayor potencia modeladora de la personalidad se encuentra la educación. El legado genético no fija el camino a seguir. La educación se alza como la genuina impulsora de la autonomía responsable.

El otro componente del par, incluye el conjunto de posibilidades que posee la persona de relacionarse consigo mismo y con los demás; de manifestar sus emociones, sentimientos y sexualidad, con miras a construirse como ser social. Se desarrolla en el reconocimiento, la comprensión y la expresión de emociones y sentimientos; en el reconocimiento con los demás y en la construcción de comunidad y en la maduración de la sexualidad.

Actualmente, según Martínez-Otero (2009), el ámbito emocional está adquiriendo gran protagonismo en la escuela, tanto porque se aspira a formar íntegramente al educando como porque se advierte la incidencia de dicha área en los resultados escolares. El terreno de la afectividad incluye el impacto que los sentimientos positivos tienen en el alumno, sobre todo porque pueden acrecentar su seguridad y confianza. El autoconcepto y la autoestima positivos equilibrados favorecen la adaptación, el ajuste personal y el rendimiento académico.

Los fenómenos afectivos y más concretamente las motivaciones, los sentimientos y las emociones que se generan en los contextos escolares, pueden impulsar o en su caso frenar el aprendizaje y el rendimiento.

De manera operacional, la presente categoría se define por los siguientes supuestos: 1. Las características de personalidad del alumno condicionan su aprendizaje escolar; 8. Las situaciones de conflicto emocional (divorcio de padres, pérdida de seres queridos, abandono, etc.) pueden provocar dificultades escolares; 15. Los siguientes rasgos de personalidad: madurez, extroversión, sociabilidad, flexibilidad adaptativa favorecen el éxito escolar del alumno; 22. Los siguientes rasgos de

personalidad: inmadurez, inhibición, antisociabilidad, inflexibilidad adaptativa, favorecen el fracaso escolar del alumno.

En la Cognitiva-Académica el componente cognitivo hace alusión a los procesos cognoscitivos por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento (percepción, motivación, atención, vigilancia, memoria, elaboración e integración de estímulos, procesamiento, recuperación y decodificación de información, pensamiento abstracto, lenguaje, resolución de problemas). Es la posibilidad que tiene el ser humano de aprehender conceptualmente la realidad que le rodea formulando teorías e hipótesis sobre la misma, de tal manera que no sólo la puede comprender sino que además interactúa con ella para transformarla. La composición cognitivo-académico refiere a la aplicación de éstos procesos mentales en el ámbito escolar, lo cual implica que el estudiante sea capaz de comprender y aplicar creativamente los saberes en la interacción consigo mismo, con los demás y con el entorno.

Dentro de esta noción incluimos la de inteligencia. A lo largo de la historia se construyeron distintas concepciones respecto al origen y la naturaleza de la misma, siendo algunas: innatistas, ambientalistas, e interaccionistas. Siguiendo a Tenti Fanfani, la inteligencia no existe. Es una construcción cultural que varía de acuerdo a los momentos históricos, las latitudes y las circunstancias sociales. Esta variación fundamenta que no pueda hablarse de la inteligencia de manera unívoca. Entonces, es preciso considerarla por lo que ella efectivamente es, o sea, un juicio, una marca de calidad puesta sobre el individuo que presenta o no la característica considerada como típica de la persona inteligente. Las concepciones

respecto de la inteligencia son construcciones sociales, eminentemente pluralistas y por tanto solidarias con las inserciones sociales. Así, es considerada como un atributo ciertamente de naturaleza social, cultural e histórica, y consecuentemente, susceptible de variar de grado según los diferentes grupos que constituyen la estructura social (Kaplan, 2007).

Los ítems que constituyen operacionalmente la categoría son: 3. El coeficiente intelectual del adolescente es el factor más relevante a considerar en sus resultados escolares; 10. Los recursos cognitivos con los que cuenta el alumno (atención, memoria, elaboración, manejo de información, pensamiento abstracto, conceptualización, razonamiento, etc.) poseen un papel preponderante en un proceso de aprendizaje exitoso; 17. La inteligencia que posee el alumno está condicionada por factores genéticos e innatos; 24. La inteligencia no está determinada por factores hereditarios, sino que es una cualidad que se construye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la Comportamental entendemos por conducta o comportamiento al conjunto de respuestas significativas y operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades (Lagache en Bleger, 1973). Esta manera de comprender la conducta implica que su estudio debe hacerse en función de la personalidad y del inseparable contexto social, del cual el ser humano es siempre integrante. Las proposiciones mínimas que deben tenerse en cuenta a la hora de considerar los fenómenos conductuales son: la conducta es funcional, es decir, tiene una finalidad, la

de resolver tensiones; implica siempre conflicto o ambivalencia; solo puede ser comprendida en función del campo o contexto en el que ella ocurre; todo organismo vivo tiende a preservar un estado de máxima integración o consistencia interna. Tomando los aportes de Bleger (1973), toda conducta se da siempre en un campo, es decir, en una delimitación en el espacio y en el tiempo de la totalidad de los elementos que interaccionan en cuanto al fenómeno que se estudia, y en un ámbito en particular, haciendo referencia a la amplitud de esa totalidad permitiendo así reconocer tres tipos de ámbitos en los cuales se desarrollan los sucesos y vínculos humanos, a saber:

- **Ámbito psicosocial:** es aquel que incluye un solo individuo, que es estudiado en si mismo, autónomamente.
- **Ámbito socio dinámico:** aquí el estudio esta centrado sobre el grupo, tomado como unidad, y no sobre cada uno de los individuos que lo integran.
- **Ámbito institucional:** la relación de los grupos entre sí y las instituciones que los rigen.

Los tres ámbitos no son excluyentes sino que todo estudio completo debe abarcarlos todos, en su unidad y su íter-juego. Aquí, consideraremos tanto las reacciones conductuales individuales de los alumnos, así como los comportamientos entre pares o grupos, como también entre alumnos y docentes, siempre comprendiéndolos dentro de la institución escolar que los contiene.

Cada estudiante presenta características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza

destinada a niños “normales” o “promedio” que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo. Esto provoca que todos los niños que por alguna razón se desvían o alejan de este “promedio” estén en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar. Los profesores comparten la preocupación por la alteración conductual que el alumno presenta. Si bien no se debe exagerar ante un problema de conducta, tampoco debe minimizarse ya que, en general, son el extremo más visible de los alumnos con problemas para aprender.

La definición operacional de la categoría comportamental está compuesta por los ítems: 5. La relación entre los alumnos construida en el ámbito áulico impacta en el rendimiento de los mismos; 12. Son importantes las conductas de solidaridad, cooperación, integración, comunicación entre los miembros del grado para un óptimo funcionamiento del mismo; 19. Los problemas de conducta del alumno impiden el alcance exitoso de los objetivos pedagógicos; 26. Los buenos hábitos de conducta impactan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

En la Socio-Familiar se considera a la familia como una institución compleja, en constante y permanente transformación, que cumple una función primordial, que es la socialización. Engloba entre otras, funciones placentarias, nutricias y socializadoras, que cubren las necesidades básicas, al mismo tiempo que transmite un conjunto de valores que son en definitiva aquellos con los que los hijos van a manejarse, no solo dentro de la familia, sino fuera de ella (Llarul, 2007).

La familia es el primer espacio de socialización de los niños y es a su vez, el nexo de unión entre las diferentes instituciones educativas en las que participará, incluyendo la más importante de ellas: la escuela.

A su vez, familia y la escuela comparten un objetivo común; la formación integral y armónica del niño a lo largo de los distintos períodos del desarrollo humano y del proceso educativo, estas dos agencias de socialización aportarán los referentes que les permitan integrarse en la sociedad. Por medio de este proceso de socialización se produce la acumulación del capital cultural, con el cual cada familia cuenta desde el origen. Esta noción es definida por Bourdieu (1979) como aquel que está constituido por un conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes, y posturas. El autor diferencia tres tipos de estados en los cuales puede manifestarse el capital cultural: estado incorporado, objetivado e institucionalizado (Carrasco G., 2008).

Los cambios actuales en lo que refiere a los nuevos tipos de familia, sus nuevas consideraciones, sus integrantes, la dinámica de sus relaciones, indican que estamos presenciando el surgimiento de nuevos tipos de familia, por lo cual sería más acertado hablar de “las familias” puesto que el concepto “la familia” está desactualizado.

Operacionalmente, la categoría se define por los supuestos: 2. El funcionamiento y dinámica familiar se consideran determinantes en el desempeño escolar del alumno; 9. El apoyo y la colaboración del núcleo familiar en la trayectoria escolar del alumno impacta en el rendimiento del mismo; 16. El nivel de instrucción de los miembros de la familia (capital cultural), influye en el éxito o fracaso escolar del alumno; 23. Es relevante en

el desarrollo intelectual del adolescente el nivel socio-económico en el cual se haya inserto el grupo familiar.

Para la Institucional se considera a la escuela como una institución compleja cuya finalidad esencial apunta a la formación de personas buscando el crecimiento y desarrollo integral de los alumnos de acuerdo con determinadas bases filosóficas, postulados pedagógicos y valores. Constituye un espacio social que se ve condicionado por una serie de factores, algunos externos a ella que se refieren básicamente a la administración del subsistema, otros internos entre los que se engloban factores propios de la gestión del establecimiento, factores individuales que apuntan a las características personales de sus componentes y factores grupales que incorporan los aspectos propios de los procesos y dinámicas sociales que adquieren vida en su interior (Bertoglia, 2005).

De acuerdo a la definición operacional, dicha categorización se distingue por los ítems siguientes: 6. La rotulación previa (“inteligente-no inteligente”, “buen alumno-mal alumno”) que ejerce el docente sobre el alumno determina su ulterior comportamiento; 13. Los métodos de enseñanza y disciplina implementados por el docente son una variable fundamental en los resultados obtenidos por los alumnos; 20. Los factores de personalidad y carácter del docente están implicados en el éxito o fracaso escolar del alumnado; 27. Las dificultades en el aprendizaje del alumno son causa de la construcción de una dinámica vincular negativa entre alumno-docente.

La Relación maestro-alumno se concibe como la interacción en un proceso bidireccional que considera una participación conjunta y una implicación activa de ambos participantes, lo que genera un estado de influencia mutua simultánea basada no sólo en “una respuesta a” sino también en “una anticipación de”. Las dos partes, por lo tanto, intervienen al mismo tiempo exteriorizando sus propios puntos de vista e interiorizando la postura del otro lo que permite que cada persona construya nuevas realidades como consecuencia de la interacción. Es importante entonces considerar que en la interacción la conducta de ambos participantes se ve influenciada bidireccionalmente, no sólo por los significados atribuidos al comportamiento del otro sino también por la expectativa de reciprocidad que tenemos en relación con ese otro (Bertoglia, 2005).

Según este autor, en el ámbito escolar, una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, básicamente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje y, aunque el proceso este influenciado por una multiplicidad de otros factores, la relación profesor-alumno juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educacionales.

Para definir operacionalmente la categoría relación maestro-alumno, se construyeron las siguientes afirmaciones: 5. La relación entre los alumnos construida en el ámbito áulico impacta en el rendimiento de los mismos; 12. Son importantes las conductas de solidaridad, cooperación, integración, comunicación entre los miembros del grado para un óptimo funcionamiento del mismo; 19. Los problemas de conducta del alumno impiden el alcance

exitoso de los objetivos pedagógicos; 26. Los buenos hábitos de conducta impactan en los procesos de enseñanza aprendizaje.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Para la presente investigación se utilizó un método descriptivo exploratorio. El diseño fue de tipo no experimental, el cual consistió en recolectar datos en un momento y tiempo únicos, por lo cual se indagó el objeto de investigación a partir de la observación del fenómeno tal como se da en su contexto natural, sin la manipulación de variables independientes. El diseño fue descriptivo ya que las variables fueron medidas de manera individual, se registraron esas mediciones para finalmente encontrar la incidencia e interrelación entre ellas.

La muestra seleccionada consistió en tres establecimientos educativos de la ciudad de Mar del Plata que presentan características diferenciales en lo que respecta a: ubicación geográfica, nivel socio económico y tipo de formación ofrecida. Para tener representados estos aspectos se seleccionaron: una escuela de carácter privado, una escuela pública ubicada en el radio céntrico y otra en un sector marginal-carenciado.

Las técnicas de recolección de información se aplicaron a una muestra escogida al azar, de cuarenta y cinco profesores, quince de cada una de las instituciones elegidas, que desempeñan sus actividades en el nivel de secundaria básica, es decir, primero, segundo y tercer año.

El concepto categoría fue la variable medida en la investigación. La cual se define conceptualmente como aquella noción abstracta y general a partir de la cual las entidades son reconocidas, diferenciadas y clasificadas. Se utiliza generalmente para dar cuenta de la clase, la distinción o la condición que ostenta algo o alguien. Operacionalmente, dicha variable se

midió con un instrumento escala de tipo Lickert y un cuestionario semi estructurado elaborado con la finalidad de profundizar y complementar la información obtenida por medio de la escala de medición.

En este tipo de escalas se ofrece una afirmación al sujeto y se pide que la califique del 1 al 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo con la misma, las respuestas posibles se clasificaban en muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), ni en acuerdo ni en desacuerdo (3), en desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1). Las respuestas reflejan afirmaciones positivas o negativas hacia el objeto de estudio.

La escala tiene un total de 28 ítems, los cuales están divididos en siete categorías, conformadas cada una de ellas por cuatro afirmaciones. Tomando como referencia la investigación "Aportes de una investigación en el contexto Nacional: La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos, en Educación Básica" (Kaplan, 1992) se construyeron las siguientes categorías: psicológico afectiva; socio familiar; cognitivo académico; físico orgánico; comportamental; relación maestro alumno e institucional.

A su vez, el instrumento se complementó con una segunda parte conformada por un cuestionario semi estructurado. Se trató de un instrumento de recogida de datos consistente en la obtención de respuestas directamente de los sujetos estudiados a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito, siendo un total de 4 interrogantes.

En función de evaluar la confiabilidad del instrumento construido se agregó una consigna basada en que cada sujeto ordene numéricamente (del

1 al 7) las categorías según su opinión respecto al grado de impacto que considera que tienen en el rendimiento escolar de sus alumnos.

El instrumento se administró a la muestra de manera individual. Se enunció la consigna en cada caso, pidiendo que cada uno responda de forma sincera a las preguntas.

Procesamiento de los datos

Una vez recogidos los datos recabados por medio del instrumento, se procedió a la carga de los datos en un programa Excel. Para el procesamiento se crearon diferentes campos para ordenar la información obtenida, por lo tanto se establecieron en el eje vertical los siguientes: número de casos (del 1 al 45) y escuela; en el eje horizontal: edad, sexo (masculino-femenino) y las categorías establecidas con sus respectivos ítems. En primera instancia, esta tabla fue de utilidad para organizar la totalidad de la información, establecer las comparaciones iniciales y filtrar los datos más significativos para su posterior análisis.

Si bien el instrumento escala Lickert se construyó con las opciones Muy de Acuerdo, De Acuerdo, Ni De Acuerdo ni En Desacuerdo, En Desacuerdo y Muy en Desacuerdo, se obvió la categoría Ni de Acuerdo ni en Desacuerdo, para lo cual, en un paso posterior, se sumaron las frecuencias positivas a favor de las opciones Muy de Acuerdo (5) y de Acuerdo (4), y las frecuencias negativas correspondientes a En Desacuerdo (2) y Muy en Desacuerdo (1).

Para poder representar las descripciones de frecuencias positivas y negativas, se elaboró la tabla 1.1 de doble entrada en la que se ingresaron los datos correspondientes a las frecuencias obtenidas en las opciones de Acuerdo y Desacuerdo, en cada categoría para cada institución escolar.

Para realizar una lectura completa y detallada de la información, se construyeron ocho gráficos de columnas que reflejan lo expuesto en la tabla.

Con la intención de procesar los datos derivados de las preguntas abiertas se seleccionaron las opiniones más y menos recurrentes aunándolas en grupos de acuerdo a la similitud de contenido de las respuestas brindadas a cada uno de los interrogantes. Con la finalidad de organizar y sistematizar la información, se establecieron criterios objetivos de agrupación de las respuestas de los docentes lo cual nos permitió una clasificación de las mismas y su posterior análisis. De esta manera, cuando los docentes respondieron a la primer pregunta del instrumento y enunciaron diversos factores que inciden en el rendimiento, tales como: atención, memoria, percepción, etcétera, éstos se incluyeron en la categoría de Factores Cognitivos, y así sucesivamente con los restantes.

Luego, en una etapa posterior se realizó una triangulación con los datos cuantitativos proporcionados por la escala.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

La muestra seleccionada para la administración del instrumento construido corresponde a un total de cuarenta y cinco casos, de los cuales quince pertenecen a la Escuela de Educación Secundaria Básica n° 114; otros quince al Colegio Atlántico del Sur y los quince restantes a la Escuela de Educación Técnica n° 2.

Del total, veintiséis casos corresponden al sexo femenino, y diecinueve son de sexo masculino. Las edades de los sujetos encuestados oscilan entre veinticuatro y sesenta y ocho años. Conformando un promedio de 38 años aproximadamente.

Del total de la muestra por cada institución, en la EES n° 114 doce son mujeres y tres hombres, correspondiente al rango de edad antes citado, con un promedio de 45 años; en el Colegio Atlántico del Sur siete sujetos son de sexo femenino y ocho masculinos, con una edad promedio de 39 años, oscilando entre 28 y 54; por último, la Escuela Técnica n° 2 conforma la muestra igual que la anterior, con una media etaria de 44 años, ocupando una franja de 31 a 65 años.

Análisis de los Resultados obtenidos de la Escala Lickert

La escala completa está compuesta por siete categorías, las cuales están conformadas a su vez, por cuatro ítems cada una, dando un total de 28 ítems. Estos ítems son puntuados individualmente con una escala de

puntajes que va desde 5 (Muy de Acuerdo), 4 (De Acuerdo); 3 (ni Acuerdo ni en Desacuerdo); 2 (en Desacuerdo) y 1 (Muy en Desacuerdo). Así, por cada sujeto de la muestra se obtuvieron cuatro puntuaciones por categoría (Psicológica – Afectiva; Socio – Familiar; Cognitiva – Académica; Físico – Orgánico; Comportamental; Relación Maestro – Alumno; Institucional).

Tabla de Comparación de Datos:

Escuela Categorías	Esc. N° 114			Esc. CADS			Esc. Técnica			TOTAL	
	Ac.	Des.	Ni Ac./Des.	Ac.	Des.	Ni Ac./Des.	Ac.	Des.	Ni Ac./Des.	Ac.	Des.
Psicológica – Afectiva	52	3	5	47	1	12	52	5	3	151	9
Socio – Familiar	39	10	11	33	8	19	43	12	5	115	30
Cognitivo – Académica	26	22	12	25	19	16	29	16	15	80	57
Físico – Orgánico	6	33	18	8	32	19	8	35	16	22	100
Comportamental	56	2	3	50	5	5	53	5	2	159	12
Relac. Maestro – Alumno	34	16	10	33	10	16	33	15	11	100	35
Institucional	43	12	4	32	17	17	44	8	8	119	37

Tabla 1.1

Referencias: Ac.: Acuerdo - Des.: Desacuerdo - Ni Ac./Des.: Ni en acuerdo ni en desacuerdo

La Categoría Psicológica – Afectiva compuesta por los ítems 1, 8, 15 y 22 para la muestra perteneciente a la EES n° 114 arrojó los siguientes resultados: la frecuencia más alta (52) corresponde a la opción Acuerdo. La frecuencia más baja (3) refiere a la opción Desacuerdo.

En relación a los datos de la muestra del CADS, la valoración Acuerdo fue la que mayor frecuencia obtuvo (47), quedando con una frecuencia mínima de un punto la categoría en Desacuerdo.

Los datos recolectados de la EET n° 2 arrojaron una frecuencia alta para la opción Acuerdo, siendo ésta de 52, mientras que la opción Desacuerdo obtuvo una frecuencia total de 5.

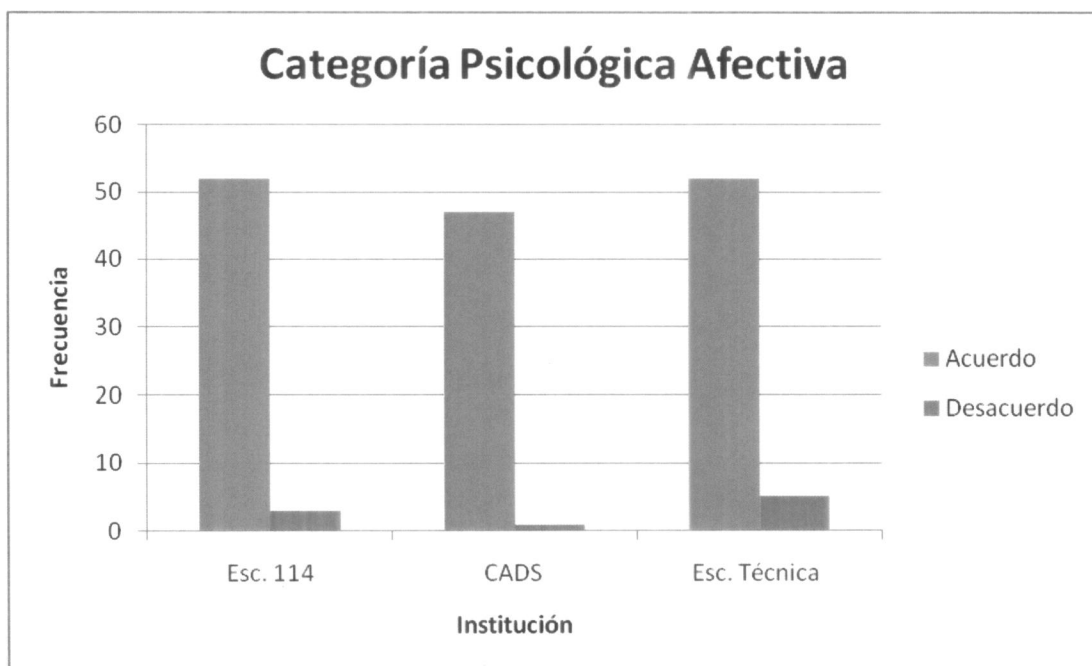


Gráfico 1.2

Para la categoría Socio – Familiar compuesta por los ítems 2, 9, 16 y 23, se reportaron los datos siguientes: en la muestra de sujetos de la EES n° 114, se obtuvo una frecuencia alta (39) perteneciente a la opción Acuerdo. La frecuencia más baja fue para la opción Desacuerdo (10).

En relación a los datos de la muestra del CADS, la valoración Acuerdo resulto con una frecuencia de 33, quedando con una frecuencia menor (8) la categoría en Desacuerdo.

Los datos recolectados de la EET n° 2 arrojaron una frecuencia alta para la opción Acuerdo, siendo ésta de 43, mientras que la opción Desacuerdo obtuvo una frecuencia total de 12.

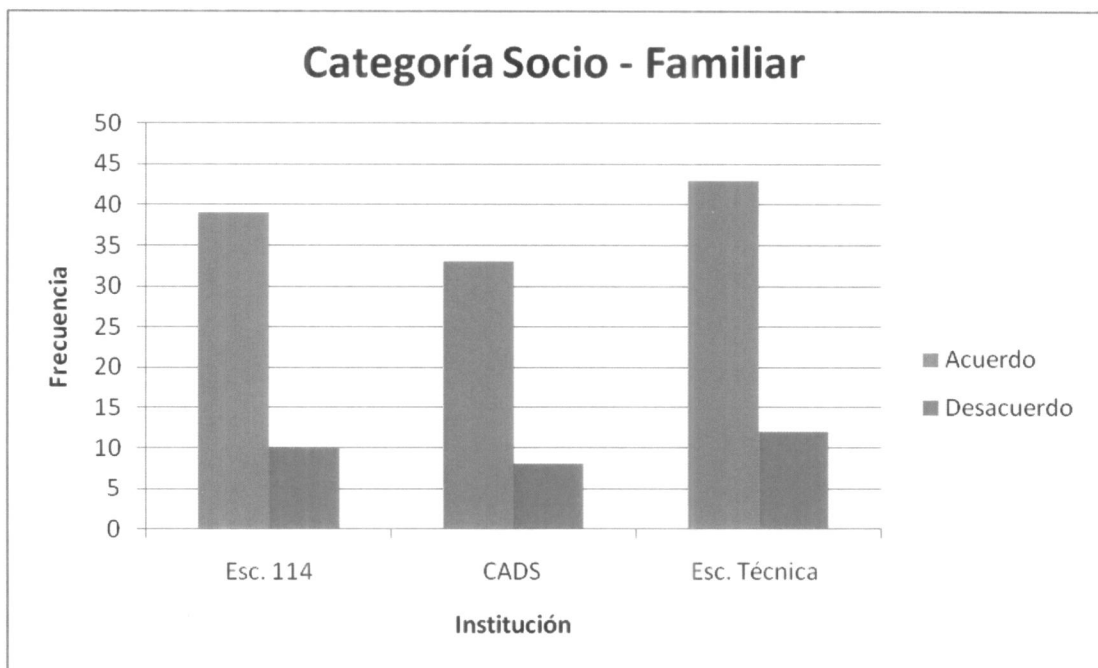


Gráfico 1.3

En lo que respecta a la categoría Cognitivo – Académica, integrada por los ítems 3, 10, 17 y 24, se recabaron los siguientes resultados: los docentes seleccionados en la EES n° 114, puntuaron con una frecuencia de 26 a la opción Acuerdo, estableciendo una diferencia menor con la categoría en Desacuerdo ya que obtuvo una frecuencia de 22.

En cuanto a los datos recabados de la muestra del CADS, la frecuencia máxima fue de 25 para la opción Acuerdo, estableciéndose la valoración Desacuerdo con una frecuencia menor de 19.

La información recolectada de la EET n° 2 arrojó una frecuencia de 29 para la valoración Acuerdo y una de 16 para la opuesta.

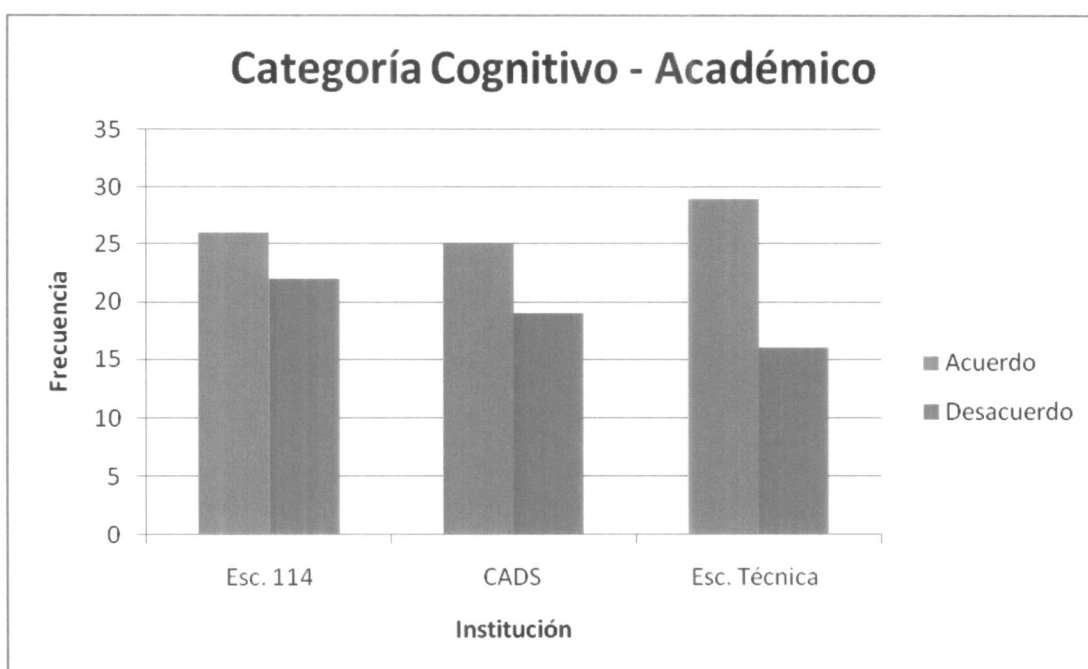


Gráfico 1.4

La Categoría Físico – Orgánico está conformada por los ítems 4, 11, 18 y 25. A partir de lo expuesto en la tabla se extrajo la siguiente información: en la EES n° 114, se obtuvo una frecuencia alta (33) para la opción Desacuerdo, quedando la categoría de Acuerdo con una frecuencia menor, siendo ésta de 6.

En relación a lo recabado de la muestra del CADS, al igual que en la institución referida anteriormente, en Desacuerdo fue la opción con mayor cantidad de frecuencias (32), quedando con 8 la que corresponde a Acuerdo.

La información brindada por la muestra de la EET n° 2 coincidió en una frecuencia baja (8) para la categoría Acuerdo, resultando alta la frecuencia para Desacuerdo (35).

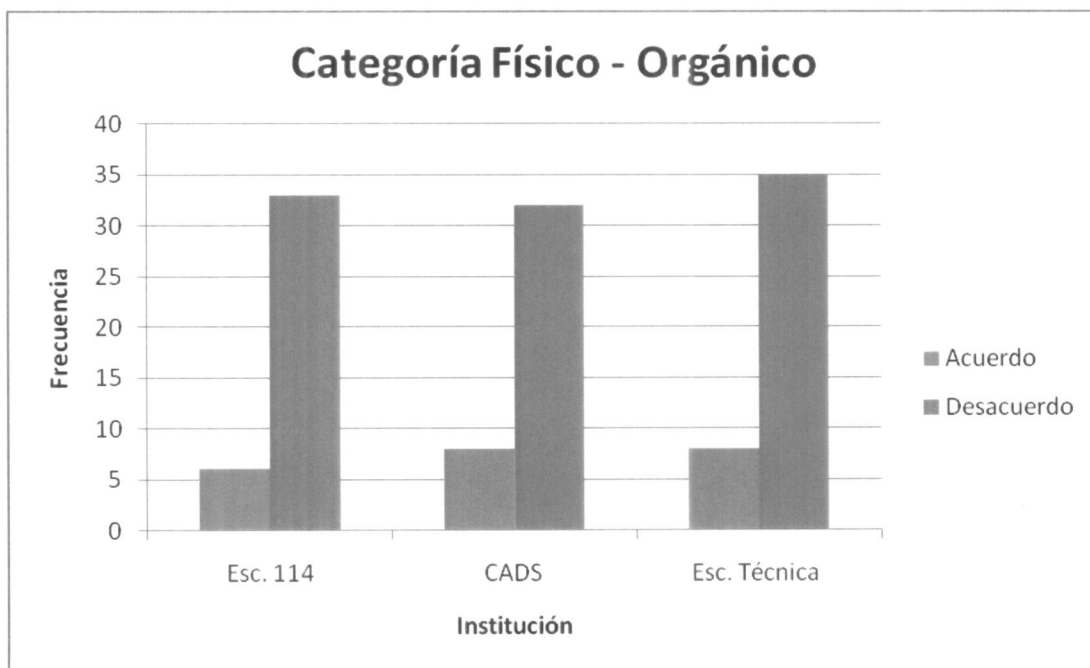


Gráfico 1.5

La categoría Comportamental está conformada por los ítems 5, 12, 19 y 26. De acuerdo a lo reflejado en la tabla de datos, se establecieron resultados similares en las tres instituciones, estableciéndose la mayor frecuencia en cuanto al Acuerdo con las afirmaciones de los ítems, y una frecuencia baja para el Desacuerdo de las mismas. Entonces, en la EES n° 114, en el CADS y en la EET n° 2 se obtuvieron las siguientes frecuencias: 56, 50 y 53 respectivamente (Acuerdo), siendo su contrario, 2, 5 y 5 (Desacuerdo).

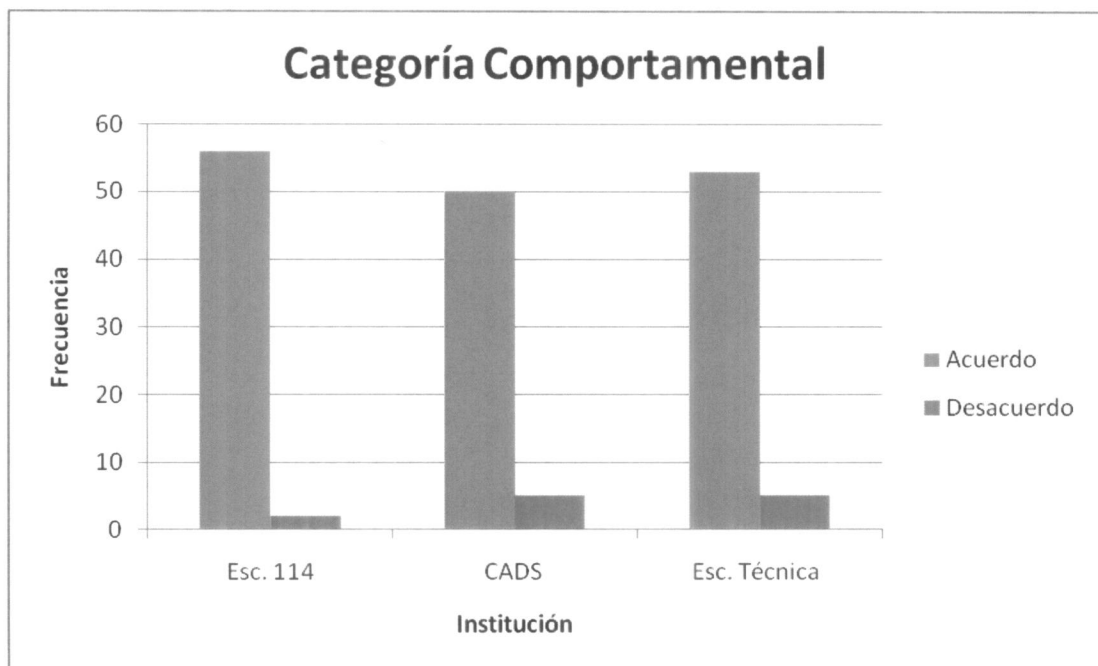


Gráfico 1.6

La categoría Relación Maestro – Alumno, compuesta por los ítems 5, 12, 19 y 26, reflejó que en los resultados obtenidos de la muestra perteneciente a la EES n° 114, se obtuvo una frecuencia de 34 correspondiente al Acuerdo, mientras que el Desacuerdo computó una frecuencia de 16.

En relación a los datos recabados de la muestra del CADS, se estableció una frecuencia alta de 33 (Acuerdo) y una menor de 10 (Desacuerdo).

Para los datos de la EET n° 2 resultaron las frecuencias siguientes: 33 para Acuerdo, y 15 en la opción opuesta.

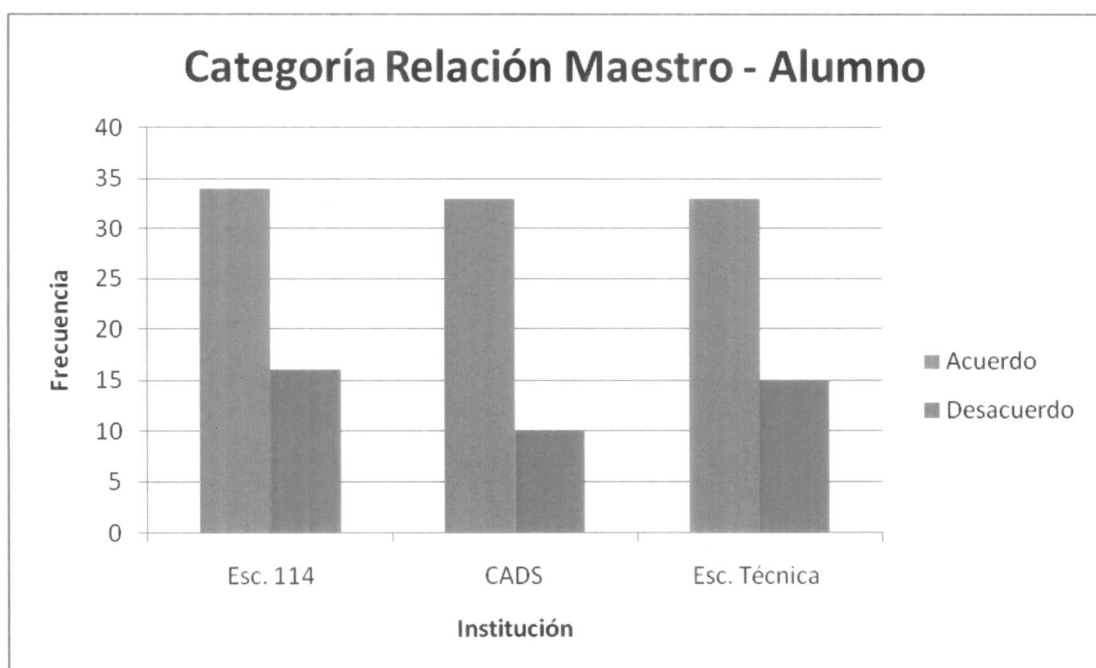


Gráfico 1.7

En base a los datos volcados en la tabla de análisis, para la categoría Institucional (ítems 6, 13, 20 y 27) se alcanzó una frecuencia similar en lo que respecta a la opción Acuerdo tanto para la institución n° 114 como en la Técnica, 43 y 44 respectivamente. En cuanto al CADS, puntuó esta misma con una frecuencia menor, 32. En relación al Desacuerdo, se obtuvieron en las tres instituciones educativas frecuencias bajas con pequeñas oscilaciones entre éstas, siendo 12 para la EES n°114, 10 para el CADS y 8 para la Técnica.

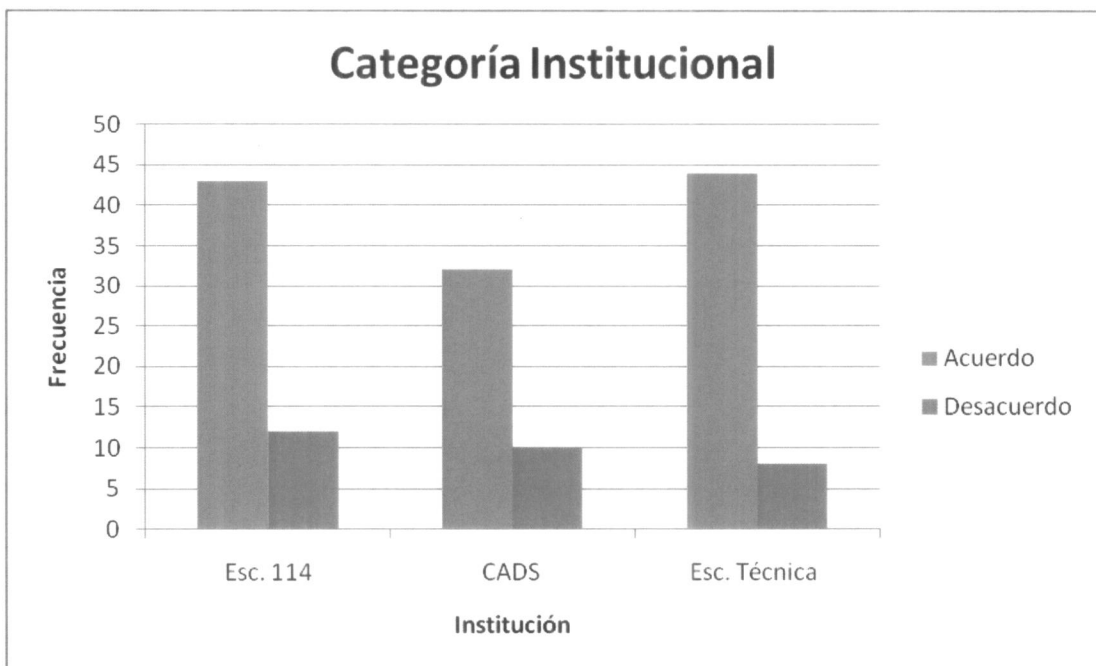


Gráfico 1.8

Para reflejar de manera conjunta los resultados anteriormente analizados, se graficaron los mismos abarcando la totalidad de las categorías, con sus respectivas frecuencias para la opción Acuerdo, diferenciado por institución educativa.

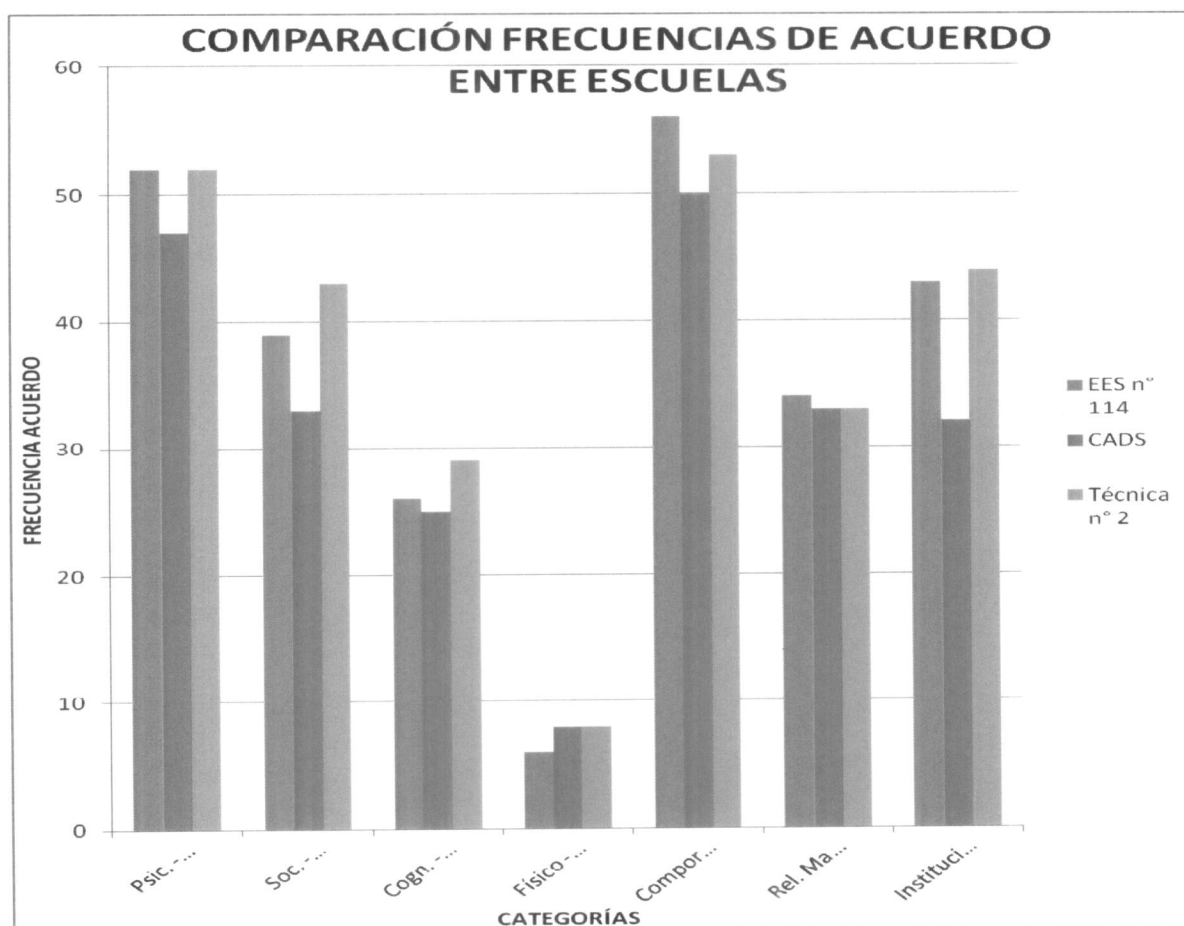


Gráfico 1.9

Análisis de los Resultados obtenidos del Cuestionario

Con la finalidad de indagar de manera más profunda el objeto de investigación planteado, se construyó un cuestionario semi – estructurado, para permitir que el docente amplíe su concepción sobre el tema de manera tal que nos permita complementar y ampliar la información obtenida a través de la escala de Lickert.

Dicho cuestionario consta de cuatro preguntas las cuales se analizan a continuación, teniendo en cuenta los aspectos y opiniones recurrentes en cada una de ellas, como así también las diferencias que resulten significativas. El procesamiento se realiza sobre el total de la muestra, es decir, cuarenta y cinco docentes, sin discriminar entre las diferentes instituciones.

Las preguntas que formaron parte del Cuestionario abierto fueron:

¿Cuáles son, para usted, los factores que influyen en el éxito o fracaso escolar de sus alumnos?

En las diferentes respuestas dadas por los entrevistados, los factores que aparecieron con mayor frecuencia como influyentes en el éxito o fracaso escolar en el desempeño de los alumnos fueron: factores cognitivos; variables referidas al contexto socio – familiar y aspectos vinculados con la relación que se establece entre los maestros y alumnos.

Los aspectos que aparecieron con una frecuencia mínima en relación al impacto que tienen en el éxito o fracaso escolar fueron: en relación al alumno, factores físicos orgánicos, afectivos emocionales y coeficiente intelectual. En relación al docente y lo que atañe a su práctica se

mencionaron: conocimientos e informaciones idóneas, valores personales y conducta reflexiva sobre su desempeño.

Es relevante destacar otros datos que se posicionaron con una frecuencia intermedia en relación a la influencia de éstos sobre el rendimiento de los alumnos entre los aspectos antes mencionados. Estos fueron: compromiso personal, conducta escolar, recursos institucionales y establecimiento de pautas escolares.

¿Cuál es su opinión sobre los rótulos o clasificaciones que los docentes atribuyen a los alumnos en relación al desempeño escolar?
¿Considera que tienen algún impacto sobre el rendimiento de los estudiantes? ¿Cómo?

La opinión mayoritaria respecto al impacto que pueden tener los rótulos o clasificaciones refirió a que éstos son perjudiciales para el desempeño de los alumnos.

¿Usted cree que estas rotulaciones son recíprocas, es decir, de profesor a alumno y alumno a profesor?

Del número total de entrevistados, 36 dieron como respuesta que las rotulaciones son recíprocas. Por lo tanto el resto se repartió entre aquellos que respondieron negativamente respecto a la reciprocidad y otros que se abstuvieron de contestar.

¿Considera que estas categorizaciones son previas a establecer una interacción con el alumno?

Para 23 docentes las categorizaciones se construyen de manera previa a interactuar con el alumno, mientras que para 16 no lo son. El resto no brindó una respuesta.

INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

De acuerdo a los resultados encontrados, se puede inferir que los docentes utilizan repertorios de categorías implícitas los cuales son puestos en práctica en el ámbito escolar. Esto implica una clasificación de los alumnos, basada en la percepción que el maestro construye acerca de éstos. Esta afirmación se direcciona en el mismo sentido que lo resaltado por Tenti Fanfani (1992) acerca de que en el ejercicio de la docencia los maestros tipifican, poniéndoles nombres a sus alumnos, llenando los casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, por lo cual contribuyen inconscientemente a producir aquello que designan.

Las clasificaciones que produce el maestro respecto de sus aprendices y sus consiguientes expectativas y/o anticipaciones, permiten acercarnos a algunos de esos factores “internos” que darían cuenta, en parte, de los resultados desiguales de los chicos, ya que dichas clasificaciones no son neutras sino que generan expectativas diferenciales, teniendo una eficacia simbólica de construcción de la práctica que tiene lugar en la interacción maestro-alumno en el salón de clase.

Como se refleja en los datos analizados, la categoría más destacada por los docentes como aquella que influiría en el rendimiento escolar del alumnado, es la que refiere a los aspectos conductuales y comportamentales que se manifiestan en el contexto áulico y en el intercambio entre pares. Esta afirmación se relaciona con la característica esencial y constitutiva de la conducta en tanto que se expresa a través de respuestas que el sujeto exterioriza en el campo en el cual habita para poder adaptarse y relacionarse con el medio que lo rodea. Se caracteriza por ser aquello que se hace visible en el comportamiento del alumno, aquello que el docente puede aprehender de manera directa y primaria en el contacto diario. También sus conductas se transforman en el vehículo mediante el cual el alumno manifiesta y da a conocer aquello que vivencia en su interior y que constituyen sus cualidades singulares e individuales.

Esto nos posibilita comprender la justificación acerca de la relevancia que también los docentes adjudican a las características psicológicas afectivas de los alumnos, incluyendo emociones, rasgos de personalidad, afectos, sentimientos, que se hacen accesibles al maestro a través de la conducta.

Retomando los aportes de Vander Zanden (1986) sobre los procesos perceptivos, la severidad de la alteración conductual depende en gran medida de la percepción que sobre ella tengan las personas que viven y/o trabajan con el adolescente. Las personas en diferentes contextos tienen variadas expectativas sobre lo que consideran una conducta apropiada. Asimismo, la manera como el problema de conducta del estudiante es percibido por los adultos, determina, en general, la urgencia con la que se lo

debe enfrentar. Esta percepción está influida por la tolerancia individual, la ansiedad que desencadena el sujeto en el ambiente que lo rodea, la preocupación, el temor y la rabia que provoca su mala conducta, la presión de los padres y de la escuela.

Los problemas emocionales y conductuales son citados tanto como complicaciones secundarias de los trastornos del aprendizaje como en la etiología de los mismos. De tal manera que, según los profesores, generalmente un alumno que presenta alteraciones conductuales y emocionales sufre también de cierta dificultad para aprender que puede tener distintas etiologías.

La categoría que obtuvo menor adhesión es la físico orgánica, las características del alumno relacionadas con su hábito corpóreo, no aparecen como significativas en la opinión de los maestros. Las características físicas y de auto presentación del alumno no parecen formar parte en gran medida del acervo del conocimiento a mano de estos maestros para ordenar u organizar su interacción con los alumnos. Esto no significa que las mismas no sean tenidas en cuenta por ellos. En principio solo podemos sostener que este repertorio ha sido el menos resaltado en la totalidad del conjunto, lo que no indica su ausencia.

En cuanto a este repertorio, en principio, solo podemos sostener que no aparecen contrastes representativos en la comparación entre las diferentes escuelas, lo que no significaría todavía, la no consideración de las mismas.

Una lectura de los datos obtenidos en la puntuación de la dimensión relacionada con los aspectos socio familiares, muestra que posee una

valoración significativa, ocupando el cuarto lugar de importancia de las siete categorías. Profundizando el análisis se detectan variaciones entre los distintos ítems componentes de la dimensión, por lo cual es posible identificar que el factor más ponderado es aquel que considera el apoyo y la colaboración del núcleo familiar en la trayectoria escolar del alumno como determinante en su rendimiento. En coincidencia con la línea teórica enunciada, familia y escuela son dos instituciones que interaccionan y comparten un objetivo principal en lo que refiere a la socialización y formación integral de los adolescentes.

En esta dirección, Martínez Otero (2009) destaca que las interacciones que en su seno se producen influyen de modo continuo y significativo en la vida de sus miembros.

El hecho de que en algunos entornos más desfavorecidos los índices de fracaso aumenten no ha de interpretarse en modo alguno como que lo negativo de los resultados se debe exclusivamente a la desventajosa situación familiar. Con carácter general, cabe consignar que el clima familiar que puede ayudar a optimizar la educación y consiguientemente a neutralizar el fracaso escolar es el presidio por el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto, las normas, la participación y el fomento de la autonomía. En cambio, el modelo de relaciones familiares caracterizado por la falta de diálogo, la debilidad estructural o la rigidez constituye una de las causas reales de fracaso escolar (Martínez-Otero, 2009).

Comparativamente, se puede enunciar que el ítem que representa la influencia que tiene el nivel socioeconómico en el cual se halla inserto en el grupo familiar ha sido considerado de menor relevancia que el resto.

Coleman (1988) define el capital económico tanto como renta y riqueza material como en términos a los bienes y servicios que este da acceso. Lo considera como uno de los factores relacionados al contexto familiar que influyen en el desarrollo del niño. En este sentido, es plausible esperar que las familias que posean un elevado capital económico posibiliten un acceso diferencial a la educación.

Remitiendo a la definición de Bourdieu (1979), el capital cultural está constituido por un conjunto de conocimientos, informaciones, códigos lingüísticos, actitudes, y posturas que, vienen a ser responsables del rendimiento escolar de los alumnos.

El capital cultural socialmente más valorado (dominante) es el que aparece en las familias de mayor estatus social, al mismo tiempo, la escuela tiende a valorar ese capital (Cervini 2000). De esta manera, la posición del capital cultural favorecería el desempeño escolar en la medida que facilitaría el aprendizaje de los contenidos legítimos (cultos apropiados) traídos del hogar por ciertos niños en la medida que funcionarían como puentes entre el mundo familiar y la cultura escolar. Asimismo la posesión del capital cultural favorecería el éxito escolar porque propiciaría un mejor desempeño en los procesos formales e informales de la evaluación.

Como se vislumbró, la dimensión referida a los factores institucionales obtuvo una puntuación similar a la anteriormente analizada, por lo cual esto podría significar que ambas tienden a asociarse. Podría considerarse que si bien unos se definen como factores externos y otros como internos en relación a la educación, ambos son percibidos por los docentes como factores que impactan de manera semejante en el desempeño escolar de los

educandos. Esto permite dar cuenta acerca de la importancia de la interacción que se establece entre familia y escuela en lo que hace a los procesos educativos y formación de los estudiantes.

Una primera lectura de los datos nos permite suponer que las características institucionales señaladas en el estudio como influyentes tienden a ser determinadas por los maestros como factores que obstaculizan el cumplimiento efectivo de la tarea docente. Estos se direccionan en la misma línea que sigue Tenti Fanfani (1993) en su libro *La Escuela Vacía*, deberes del Estado y responsabilidades de la sociedad, en el cual el autor establece que se observan síntomas preocupantes del deterioro en lo que hace al cumplimiento de la función básica de la escuela: distribuir el conocimiento socialmente significativo en función de las necesidades básicas de aprendizaje de los individuos y de la sociedad. Se resaltan dos aspectos: uno, el acceso al saber es muy desigual, mientras pocos niños desarrollan saberes de excelencia, otros no alcanzan a apropiarse de los rudimentos del cálculo y la lengua; dos: parte del conocimiento que la escuela inculca tiene escasa o nula significación individual y social. El sistema educativo padece el efecto de la escasez de diferentes maneras. Una de ellas es el deterioro de los insumos que intervienen en la producción del servicio educativo. Entre esos llama la atención el severo impacto sobre los salarios docentes. De este modo el factor humano, tan importante en los sistemas que elaboran sus productos a través de una relación interpersonal, vive la crisis como una amenaza a su propio perfil profesional.

Otros resultados a destacar, son los que se visualizan en la relevancia que adquieren los factores implicados en la relación e interacción entre los

docentes y los alumnos. Lo significativo es que estos elementos no han sido considerados como un factor fundamental, sino que son percibidos por los docentes entrevistados como un componente accesorio y complementario del resto, ocupando uno de los últimos puestos de importancia en lo que refiere a las opiniones brindadas en la investigación.

Esto nos parecería indicar que los docentes no se toman a sí mismos como un factor incidente al momento de explicar el éxito y el fracaso de sus alumnos. Siguiendo a Kaplan (1992), resaltamos que los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos.

En este punto intervienen para los maestros una serie de factores: contenidos pedagógicos; métodos curriculares; nivel socio cultural del alumno; objetivos de la escuela como institución; aspectos comportamentales y psicológicos afectivos del alumno. Estas opiniones de los maestros nos permiten reflexionar acerca de las tendencias que tienen los docentes de “hacer cargo” a variables “externas”. Si bien es real que estos factores existen e influyen en la tarea y sus resultados, no son los únicos. Encontrar en ellos la única explicación de los éxitos y fracasos del alumnado es evitar la autorresponsabilización.

Esto nos permite comprender cómo los maestros se constituyen como una de las figuras clave, por lo cual conocer la construcción de su subjetividad constituye una de las herramientas para interpretar los significados de los mecanismos de diferenciación puestos en juego en los resultados escolares diferenciales que alcanzan los alumnos.

Los resultados obtenidos por la categoría referida a los componentes cognitivos académicos pueden ser interpretados comparativamente como una de las que no posee un fuerte impacto según los entrevistados en lo que hace al desempeño. La puntuación obtenida refleja que la inteligencia no es un término unívoco para los docentes. Es una noción en algunos casos ambigua que porta una multiplicidad de significados. La diversidad de visiones que portan los maestros nos permite considerarlas en su dimensión plural.

La ponderación que obtuvo esta categoría se acerca cuantitativamente y se relaciona a la de la interacción maestro alumno. La diversidad de las visiones de los docentes respecto a la inteligencia tiene un punto de confluencia o denominador común: todas ellas hacen referencia al ámbito escolar. La significación de la inteligencia está situada en el sentido de que se trata de una apreciación particular desde la posición del entrevistado en tanto que docente. La inteligencia es resignificada e interpretada desde la singularidad de la práctica docente.

La información brindada por el cuestionario abierto enriquece lo ya analizado. Nos permitió corroborar que para la mayoría de los entrevistados, el proceso de categorización tiene un impacto, considerado como perjudicial por ellos mismos. Esto posibilita pensar que estas categorías que constituyen la expectativa del maestro no son una operación inocente, lo que hace viable confirmar que al nombrar y etiquetar a sus alumnos producen lo que designan, lo cual provoca consecuencias tanto positivas como negativas, generando así prejuicios y expectativas desiguales por sobre sus alumnos.

Además, confirmamos que estas operaciones son de carácter previo a cualquier evaluación del desempeño sobre el alumno. Siguiendo la línea teórica expuesta, todos contamos con una serie de casilleros vacíos, etiquetas o “tipos” que utilizamos para movernos en el mundo. Los alumnos poseen una serie de características materiales que son analíticamente independientes de las percepciones de los maestros. No obstante, éstas son traducidas con cierta significación por parte del docente en interacción con sus alumnos. Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es entonces en parte construido por él en base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos los clasifica o categoriza.

Si bien la investigación se focalizó en uno de los agentes que forma parte del proceso educativo –el docente- el acto clasificatorio es interactivo. Todos clasificamos y somos clasificados. El maestro tipifica a sus alumnos pero a su vez es tipificado por ellos (Kaplan, 1992).

Cabe mencionar que las variables género y edad no juegan un papel importante en las diferentes concepciones que expresaron los docentes sobre la relevancia de los distintos aspectos que pueden impactar en el desempeño escolar de los alumnos. Esto podría estar indicando que el proceso de atribución de características es independiente respecto al género y edad del cual se trate, es decir, estas variables mencionadas no se correlacionarían.

Realizando una comparación entre las instituciones educativas escogidas para el estudio, encontramos que una de ellas puntuó en la mayoría de las dimensiones por debajo del resto. Esta escuela presenta la

característica de ser un establecimiento privado, por lo cual la población estudiantil estará determinada por la posibilidad de acceder económicamente a ésta, es decir, pago de la cuota mensual, utilización de uniforme como vestimenta diaria, concurrencia a actividades extracurriculares, pago por servicio de almuerzo o vianda, transporte privado, entre otros. Esto permite inferir que las características mencionadas determinan un contexto familiar, social, económico y cultural específico de los alumnos, posibilitando acceder a una educación de calidad. Por lo tanto, el empleo y construcción de categorizaciones y etiquetamientos por parte de los docentes que allí desempeñan su rol sería menos frecuentes que en aquellos actores escolares que desarrollan su práctica educativa en instituciones que presentan otra realidad marcada por deficiencias tanto a nivel institucional, social, cultural y económico como así también lo que hace al contexto físico en el cual están ubicados como así también los alumnos que a ellas pueden acceder.

En este sentido, para Tenti Fanfani (1993), en el funcionamiento de la escuela actual, intervienen mecanismos que contribuyen a producir y reproducir las desigualdades escolares. Ellos tienen que ver con formas complejas de interacción entre disponibilidad de recursos materiales y simbólicos y condiciones de vida de las familias, y la cantidad y la calidad de la oferta de educación básica.

Si bien, la interpretación antes desarrollada no constituye el objetivo principal de la investigación, consideramos que es un aspecto importante en tanto que es un factor constitutivo del Sistema Educativo actual, por lo cual pensamos que puede ser un fundamento para futuras investigaciones ya que

partimos de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables. Consideramos que es necesario tener en cuenta que junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. Para superar estos límites, es necesario reparar en aquellos mecanismos que impregnan las prácticas y representaciones sociales y escolares de los alumnos y de los docentes: la naturalización de las diferencias de capital cultural, los mecanismos de estigmatización, las concepciones acerca de la inteligencia.

Concluyendo el análisis interpretativo, el recorrido hecho con nuestro estudio nos permite en relación a las hipótesis planteadas y a los resultados obtenidos, comprobar que los docentes utilizan categorías implícitas en la interacción con sus alumnos, que éstas son de diferentes tipos y que las mismas impactan de manera diferencial en el rendimiento escolar de los alumnos.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

El pasaje como practicantes por el ámbito educativo había despertado inquietudes que motivaron el presente estudio. Al final del mismo hemos podido avanzar en el tema de las categorizaciones implícitas que los profesores construyen sobre el desempeño escolar de los alumnos que transitan la secundaria básica.

Pudimos reconocer la existencia de categorías implícitas por parte de los docentes hacia sus alumnos en lo que respecta al rendimiento escolar de los mismos. Logramos distinguir los tipos diferenciales de constructos que se ponen en juego a la hora de clasificar al alumnado. Identificamos que los aspectos conductuales y comportamentales que se manifiestan en el contexto áulico y en el intercambio entre pares son los que más utilizan los docentes. En contraste con este resultado, la categoría referida a los factores físicos - orgánicos es la menos considerada a la hora de poner en práctica el proceso de categorización.

Encontramos que las mismas se ponen en juego en la interacción diaria que se establece entre los agentes escolares de manera recíproca, es decir, de los maestros hacia los alumnos y viceversa. Si bien el proceso es recíproco, nuestro foco de estudio estuvo centrado en el educador como una figura de poder legitimada institucionalmente, por lo cual los efectos de sus actos generan mayor impacto en la relación asimétrica respecto al educando. A su vez, hallamos que además de que se ponen en práctica en las relaciones duales, las categorizaciones utilizadas se construyen previamente a cualquier evaluación formal.

Avanzamos en el estudio mostrando diferencias entre los grupos de profesores analizados pertenecientes a las diferentes escuelas. Esto nos permitió develar que el uso de etiquetas clasificatorias es menos frecuente en el grupo de docentes que ejercen su profesión en un establecimiento educativo inserto en un contexto socio cultural y económico más favorable que el resto. En este sentido, los actos de nombramiento y clasificación institucionales marcan los límites, y por eso las posibilidades en cada espacio social. La institución escolar es un lugar en el cual las construcciones sociales, que se producen desde dentro o desde fuera de ella, adquieren una eficacia simbólica específica en relación a las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños provenientes de las diferentes clases sociales.

En relación a este punto, consideramos importante destacar para futuras investigaciones la relevancia que poseen las variables que constituyen el contexto externo e interno del ámbito educativo en tanto que éstas son determinantes de la vida escolar.

Nuestros hallazgos coinciden con diversas investigaciones que han tratado de ofrecer una explicación acerca de los mecanismos mediante los cuales los maestros generan ciertas expectativas respecto de sus alumnos y cómo éstas llegan a realizarse en el espacio del aula hasta producir, mediante la actitud del propio maestro lo que él ya esperaba (Becker 1952; Rist 1970; Nash 1973; Taylor 1976 y Kaplan 1992).

Recuperamos entonces, para nuestra investigación, el aporte fundamental que consiste en reivindicar al sujeto como constructor de lo social y constituir la relación maestro – alumno en objeto de análisis

científico. Al conocer estas clasificaciones nos hemos propuesto contribuir a desnaturalizarlas y de este modo, acompañar el proceso de toma de conciencia de los maestros acerca de ellas, con el propósito de que estén mejores equipados para atenuarlas, desde la continuidad de su quehacer docente. Así, es preciso que conozcamos los mecanismos que producen y reproducen las prácticas docentes a fin de actuar sobre ellas y reducir su eficacia.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aparicio, J., Hoyos, O. y Niebles, R. (2004) De Velázquez a Dalí: Las Concepciones Implícitas de los Profesores sobre el Aprendizaje. *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*, (13), 144-168.
- Banchs, M. A. (1986). Concepto de "Representaciones Sociales": análisis comparativo, en *Revista Costarricense de Psicología*, N°. 8-9, pp. 27-40.
- Berger P. y Luckmann T. (1968, 1° edic. en ingles): Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, cap. 1 en *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- Bertoglia, R. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión de los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas*. 4 (1). pp. 57-73.
- Billig, M. (1991). Racismo, prejuicio y discriminación, en Moscovisci S. (comp.), *Psicología Social II*, Ed. Paidós, Barcelona.
- Bleger, J. (1973). *Psicología de la conducta*. Paidós. Buenos Aires.
- Casado Goti, M. (1998). Metacognición y motivación en el aula. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (6) 99-108.
- Cámere, E. (2009). La relación profesor alumno en el aula. *Revista Digital Entreeducadores*. Disponible en: <http://entreeducadores.wordpress.com>.
- Elichiry, N. (2000). Fracaso escolar ¿fracaso de quién? *Revista Actualidad Psicológica*. 24-26.

- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3), 362-368.
- Jadue J., Gladys. (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. *Estudios Pedagógicos*, 28, 193-204.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada*. Edit.: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Edit. Aique.
- Kelly, G. A. (1955). Psicología de los constructos personales, en Maher B. (comp.), *Psicología, Psiquiatría, Psicoterapia*, Ed. Paidós, Barcelona 2001.
- Llarul, G. (2007). La familia: ¿Qué familia? Ficha de circulación interna de la cátedra de Psicología Jurídica.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*. 51, 67-85.
- Millon. T. y Grossman, S. (2007). Factores socioculturales. En Oldham, J.: Skodol, A.; Bender, D. op. cit. Cap. 14, pág. 225-236
- Navarro, E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 1 (2), 2-8.
- Oliveira, E., Lourenco, A., Santos Natário, M. (2004). El éxito y fracaso escolar: una evidencia empírica. XV Jornadas de la Asociación de

la Economía de la Educación, disponible en: <http://www.pagina-aede.org/Granada/19%20Exito%20fracaso.pdf>

Paz, S. (2007). Problemas en el desempeño escolar y su relación con el funcionalismo familiar en alumnos de EGB 1. *Revista de la Facultad de Medicina*, 8 (1) 27-28.

Perrenoud, Ph. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Edit. Morata.

Prieto P., M. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29 (84), 123-144.

Prieto, M. (2008). Creencias de los profesores sobre evaluación y efectos incidentales. *Revista de Pedagogía Universidad Central de Venezuela, Caracas*. 29 (084) 123-144.

Rodríguez Izquierdo, R. (s/f). Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales interculturales: el reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural. Presentado en Congreso Anual de Fracaso Escolar, Palma de Mallorca, disponible en: www.fracasoescolar.com/conclusions2005/rosarodriguez.pdf

Schlemenson, S. (1998). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.

Tenti Fanfani, E. (1992). *La Escuela Vacía. Deberes del Estado y Responsabilidades de la Sociedad*. Ed. Losada, Buenos Aires.

Tenti Fanfani E (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Psicología*. N°25 2005 pp. 43-61.

Torres, M. (2000). Estudios sobre el fracaso escolar y su relación con las patologías del desvalimiento. *Revista Actualidad Psicológica*. 20-23.

Vander Zanden, J. (1977). Percepciones y atribuciones sociales, cap. 2, *Manual de Psicología Social*, Ed. Paidós, Barcelona 1990.

Watzlawick, P. (1981) Profecías que se autocumplen, en *La Realidad Inventada*, Ed. Gedisa, Buenos Aires, 1993.

Zepeda Aguirre, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5 (43), 1-13.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de Evaluación

ESCALA PARA DOCENTES

Escuela:.....

Cargo:.....

Título:

Edad:

Sexo:

Consigna: Lea atentamente las siguientes afirmaciones y marque con una cruz (X) la opción que considere que se acerca más a su manera de pensar.

	Muy de Acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Las características de personalidad del alumno condicionan su aprendizaje escolar.					
2. El funcionamiento y dinámica familiar se consideran determinantes en el desempeño escolar del alumno.					
3. El coeficiente intelectual del adolescente es el factor más relevante a considerar en sus resultados escolares.					
4. Las características físicas que presenta el alumno (rasgos físicos, apariencia, vestimenta, cuidado y manejo del cuerpo) pueden influir en los logros o fracasos escolares obtenidos.					
5. La relación entre los alumnos construida en el ámbito áulico impacta en el rendimiento de los mismos.					
6. La rotulación previa ("inteligente-no inteligente", "buen alumno-mal alumno") que ejerce el docente sobre el alumno determina su ulterior comportamiento.					
7. El fracaso escolar puede ser resultado de la deficiente administración de los recursos económicos con los que cuenta la institución.					
8. Las situaciones de conflicto emocional (divorcio de padres, pérdida de seres queridos, abandono, etc.) pueden provocar dificultades escolares					
9. El apoyo y la colaboración del núcleo familiar en la trayectoria escolar del alumno impacta en el					

rendimiento del mismo.					
10. Los recursos cognitivos con los que cuenta el alumno (atención, memoria, elaboración, manejo de información, pensamiento abstracto, conceptualización, razonamiento, etc.) poseen un papel preponderante en un proceso de aprendizaje exitoso.					
11. La existencia de discapacidades físicas motoras, auditivas, visuales se presentan como un obstáculo para alcanzar los objetivos pedagógicos por parte del alumno.					
12. Son importantes las conductas de solidaridad, cooperación, integración, comunicación entre los miembros del grado para un óptimo funcionamiento del mismo.					
13. Los métodos de enseñanza y disciplina implementados por el docente son una variable fundamental en los resultados obtenidos por los alumnos.					
14. Las condiciones físicas e instrumentales que engloban la falta de espacios de estudio, de equipamientos u otros instrumentos de trabajo producen diferencias en la promoción de desempeño entre los alumnos.					
15. Los siguientes rasgos de personalidad: madurez, extroversión, sociabilidad, flexibilidad adaptativa favorecen el éxito escolar del alumno.					
16. El nivel de instrucción de los miembros de la familia (capital cultural), influye en el éxito o fracaso escolar del alumno.					
17. La inteligencia que posee el alumno está condicionada por factores genéticos e innatos.					
18. Los factores biológicos hereditarios que influyen en el proceso de aprendizaje constituyen una cualidad inmodificable.					
19. Los problemas de conducta del alumno impide el alcance exitoso de los objetivos pedagógicos.					
20. Los factores de personalidad y carácter del docente están implicados en el éxito o fracaso escolar del alumnado.					
21. Las condiciones organizacionales que implican grupos de alumnos demasiado grandes, descoordinación de servicios y órganos de gestión, funcionamiento deficiente de los órganos pedagógicos influyen en el desempeño del alumno en términos de fracaso o éxito escolar.					
22. Los siguientes rasgos de personalidad: inmadurez,					

inhibición, antisociabilidad, inflexibilidad adaptativa, favorecen el fracaso escolar del alumno.					
23. Es relevante en el desarrollo intelectual del adolescente el nivel socio-económico en el cual se haya inserto el grupo familiar.					
24. La inteligencia no está determinada por factores hereditarios, sino que es una cualidad que se construye en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
25. En las dificultades de aprendizaje el mayor factor determinante es el orgánico.					
26. Los buenos hábitos de conducta impactan en los procesos de enseñanza aprendizaje.					
27. Las dificultades en el aprendizaje del alumno son causa de la construcción de una dinámica vincular negativa entre alumno-docente.					
28. Las variables institucionales como la clarificación de reglas, deberes y derechos, condiciones de asesoramiento, coordinación e integración institucional son influyentes en el nivel académico alcanzado por los estudiantes.					

Ordene, enumerando del uno (1) al siete (7), los siguientes factores teniendo en cuenta el impacto que usted considera que ejercen sobre el desempeño escolar de los alumnos:

Factor	Orden
SOCIO-FAMILIAR	
INSTITUCIONAL	
PSICOLÓGICO-AFECTIVO	
COGNITIVO-ACADÉMICO	
COMPORTAMENTAL	
RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	
FÍSICO-ORGÁNICO	

CUESTIONARIO ABIERTO PARA DOCENTES

Basándose en su experiencia como docente:

1) *¿Cuáles son, para usted, los factores que influyen en el éxito o fracaso escolar de sus alumnos?*

.....
.....
.....
.....

2) *¿Cuál es su opinión sobre los rótulos o clasificaciones que los docentes atribuyen a los alumnos en relación al desempeño escolar? ¿Considera que tienen algún impacto sobre el rendimiento de los estudiantes? ¿Cómo?*

.....
.....
.....
.....

3) *¿Usted cree que estas rotulaciones son recíprocas, es decir, de profesor a alumno y alumno a profesor?*

.....
.....
.....
.....

4) *¿Considera que estas categorizaciones son previas a establecer una interacción con el alumno?*

.....
.....
.....
.....