

**Universidad F.A.S.T.A.
Facultad de Humanidades
Escuela de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Psicopedagogía**

Seminario de Tesis

**“Las expectativas del maestro frente a las
posibilidades de éxito o fracaso de sus
alumnos”**

**Un estudio en una escuela nivel EGB de Mar del
plata**

**Autor: Marta L. Corona
Tutora: Lic. Silvana Sandez
Asesoramiento: Lic. Patricia millar**

Febrero 2005

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todos los que me acompañaron a lo largo de mi carrera, a mis compañeras y amigas María Eugenia Mazzetti y Andrea García, muy especialmente a la Licenciada Cristina Jáuregui, quien me alentó para que finalizara este proyecto, iniciado en una etapa muy especial de mi vida. A la profesora Patricia Miller, por orientarme, alentándome a concretar mi objetivo. Finalmente a mi tutora, Licenciada Silvana Sandez, quien participó activamente en el proceso de realización del presente trabajo de investigación.

INDICE

Pág.

* Abstract.....	3
* Introducción	4
* Apartado I: Proyecto de Investigación	10
1.- Objetivos de la Investigación	11
2.- Hipótesis.....	11
3.- Variables.....	12
* Apartado II: Marco Teórico	15
1.- La escuela ante el rendimiento escolar	16
2.- Teoría de las representaciones sociales	18
2.1.- Las concepciones científicas de la inteligencia	20
3.- La problemática del no aprender	22
4.- La práctica escolar	25
4.1.- La evaluación escolar.....	26
4.2.- Relación maestro – alumno	26
4.3.- Situaciones cotidianas del aula.....	27
5.- Intervención psicopedagógica en la escuela	29
* Apartado III: Metodología	31
1.- Diseño Metodológico.....	32
2.- Instrumentos	33
3.- Población.....	34
4.- Muestra	34
4.1.- Características del contexto	34
4.2.- Características demográficas.....	35
4.3.- Características de las familias.....	36
4.4.- Características de los alumnos	36
5.- Procedimientos	37
6.- Presentación del instrumento	38
7.- Modelo de encuesta	38
* Apartado IV: Análisis de los resultados	42
* Apartado V: Síntesis de los resultados	69
1.- Conclusiones	70
2.- Propuestas	76
* Bibliografía	78
* Anexo I	82
Entrevista.....	83

ABSTRACT

El presente trabajo surge a partir de mi rol como directora de una escuela donde asisten niños provenientes de hogares carenciados. Allí integré el equipo con docentes a cargo de los primeros años de escolaridad, pudiendo observar una reiterada situación. Aquellos niños con historias difíciles, pertenecientes a sectores sociales complejos, caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza, eran los que mostraban las mayores dificultades de aprendizaje.

El fracaso escolar es un tema complejo, uno de los problemas centrales que encierra este término *es quien o quienes son los responsables del mismo*. El interés se centró en analizar las consecuencias que pueden tener las representaciones sociales de los maestros sobre la desigualdad de los logros escolares.

Uno de los objetivos que *planteamos* es conocer la diversidad de representaciones que portan los maestros respecto a la inteligencia de sus alumnos, pudiendo de esta manera reflexionar sobre la realidad escolar y desde una perspectiva psicopedagógica, elaborar estrategias específicas de abordaje.

Los resultados obtenidos permitieron corroborar la influencia que las expectativas del docente tienen sobre el logro de los aprendizajes en sus alumnos.

INTRODUCCION

Durante los años de mi trabajo a cargo de la Dirección de una Institución Escolar de Educación General Básica a la que concurren niños de bajos recursos o con necesidades básicas insatisfechas¹, como se les denomina en la actualidad, mi inquietud se volcó a conocer la problemática de los fracasos escolares², con la correspondiente repitencia y deserción, que se producen en este tipo de establecimientos.

En esta escuela, tuve la posibilidad de integrar el equipo de trabajo con docentes a cargo de los primeros años de escolaridad, pudiendo observar una reiterada situación: aquellos niños con historias difíciles, pertenecientes a sectores sociales complejos, caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza, eran los que mostraban las mayores dificultades de aprendizaje, a pesar de la metodología utilizada, donde se incentivaba una enseñanza individualizada, acompañada por la labor de los maestros recuperadores y el resto del Equipo de Psicología.

Con respecto a esta problemática, los sociólogos y pedagogos se han interesado en el análisis de lo que sucede en el aula con una finalidad práctica: identificar y fortalecer los métodos de enseñanza más eficientes.

Los primeros estudios sistemáticos se llevaron a cabo en los Estados Unidos durante los años 1930 y se centraron en el tipo de influencia de las diferentes formas de liderazgo docente, tanto en el tipo organizativo del aula como en los resultados del aprendizaje. En un artículo, el sociólogo norteamericano Talcott Parsons³, (1976) "El aula escolar como un sistema

¹ INDEC 1990. *Op. cit.*

² Molina García, Santiago. "El Fracaso Escolar en el Aprendizaje". Ediciones Aljibe. Madrid, 1998

³ Talcott Parsons, "El aula escolar como un sistema social". (1976)

social", señalaba que "el niño en su experiencia de alumno, en un aula escolar, aprende a desempeñar un rol predeterminado en la sociedad, que luego le servirá para ocupar el resto de los roles que le esperan en la vida adulta".

La investigación de Rosenthal y Jacobson⁴ ha jugado un importante papel en los sucesivos estudios y trabajos realizados a partir de sus conclusiones. A fines de la década del 60, dos investigadores de la Universidad de Harvard tuvieron una idea novedosa, la hipótesis de su trabajo era la siguiente: "En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor mostrarán tal desarrollo"

El trabajo de Rosenthal y Jacobson se basó en la siguiente experiencia: los psicólogos escolares comunicaron a principio del curso, a los profesores, cuales eran las características de los sujetos con los que iban a trabajar durante el año. Para que tuvieran una visión más simplificada los distribuyeron en tres grupos, un grupo superior con mayores posibilidades de aprendizaje, un grupo medio con los que podrían obtener resultados normales, aunque con alguna dificultad y finalmente, un grupo de alumnos menos capacitados y con los que sería costoso y poco probable que se obtuvieran resultados satisfactorios.

La cuestión residía en que, sin que los profesores lo supieran, los psicólogos habían distribuido a los sujetos en los tres grupos al azar, es decir, que con toda probabilidad en el grupo de los "mejores" había alumnos buenos, medios y bajos en capacidades y otro tanto sucedía en los otros grupos.

Al cabo de ocho meses se realizaron las evaluaciones pedagógicas de todos los alumnos, y se clasificaron en función de los resultados obtenidos: buenos, medianos y malos. La posición real de los alumnos en esos grupos

4 Rosenthal, R – Jacobson, L: "Pígalión en la escuela". Marova. Madrid 1980.

coincidía prácticamente (hubo algunas excepciones) con la que los psicólogos habían dado a los profesores al comienzo.

La hipótesis de partida se cumplió, los sujetos llegaron a rendir al nivel que sus docentes esperaban que rindieran.

Los especialistas han criticado aspectos metodológicos de la investigación, pero el "mito de Pigmalión" es una especie de conciencia profesional que nos recuerda que los resultados del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos no dependen sólo de sus capacidades y esfuerzos, sino también de las expectativas que nosotros depositamos en ellos.

Si bien muchos maestros y profesores se esfuerzan por incentivar a sus alumnos, los estudiosos de la educación coinciden en que subsiste en las escuelas un hábito de señalar a los estudiantes. Con variaciones circunstanciales y a pesar de los avances en las relaciones de género, aun hoy las buenas alumnas suelen recibir el rótulo de "prolijas y aplicadas" aunque poco aptas para las materias difíciles, los buenos alumnos, la marca de "inteligentes" pero "indisciplinados y conflictivos", y cualquier chico puede pasar a engrosar las listas de los aprendices problemáticos.

Actualmente se habla de "alumnos con dificultades de aprendizaje". Este rótulo suena mejor en los papeles y tranquiliza a los padres y maestros, pero para el alumno es una etiqueta tan difícil de remontar como cualquier otra.

Este entramado de prejuicios quizá descansa hasta cierto punto sobre uno inicial que los sostiene a todos: la idea de la inteligencia como algo dado e inmutable. Existen numerosos trabajos donde se habla sobre el papel que desempeña el docente en el proceso de aprendizaje y específicamente la polémica sobre la inteligencia ha adquirido en los últimos tiempos un espacio privilegiado.

Al respecto, Lus⁵ (1987) enfatiza la idea de que "el fracaso escolar es un elemento indicador de la relación entre el individuo y la escuela y debería ser considerado no como el fracaso del individuo sino como el fracaso de la escuela. Pero el hecho de explicar los fracasos escolares por perturbaciones individuales proporciona una salida al sistema escolar que puede, de este modo, desprenderse de sus responsabilidades y no cuestionar su propio desenvolvimiento".

En la misma línea, la Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación Carina Viviana Kaplan realizó un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica⁶.

Para la realización de este trabajo se seleccionaron 8 escuelas primarias públicas dependientes de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, privilegiando como criterio de selección el nivel socio económico de la población a la que atienden, partiendo del supuesto de que las representaciones sociales de los maestros respecto de los niños están asociadas en alguna medida, con el origen social del alumnado.

Fueron sus objetivos:

"Presentar un estudio de carácter exploratorio en el que indagamos en las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre inteligencia de los alumnos, proponiendo una serie de reflexiones a partir de los resultados obtenidos, con el objetivo último de contribuir a la discusión y toma de conciencia sobre los potenciales efectos simbólicos de las

⁵ Lus, M.A. "Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar". Centro de producción educativa. Univ. Nac. Del Centro. Tandil. 1987

⁶ Kaplan Carina Viviana. *La inteligencia escolarizada. "Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica"*. Niño y Dávila Editores. Agosto 1997.

concepciones de los docentes en términos de su eficacia al servicio de la distinción o de la resistencia cultural.”

Los resultados obtenidos de la investigación pueden sintetizarse en las siguientes cuestiones:

a) *La inteligencia de los alumnos no es un término unívoco.* La inteligencia no es un término unívoco para los maestros entrevistados. Es una noción en algunos casos ambigua, que porta una multiplicidad de significados.

b) *La inteligencia de los alumnos es significada e interpretada por los maestros desde la singularidad de la práctica docente.* La diversidad de las visiones de los maestros respecto de la inteligencia tiene un punto de confluencia o denominador común: todas ellas hacen referencia al ámbito escolar. La inteligencia es resignificada e interpretada desde la singularidad de la práctica docente y la inteligencia del alumno está juzgada a partir de la posibilidad de que el maestro pueda cumplir su papel.

También afirma que: "El maestro desconoce que su sentido común define a la inteligencia del alumno en términos escolares. Entonces, por ejemplo, sobrevalora la inteligencia vinculada a lo académico y subvalora la inteligencia práctica. Cuando se califica a alumnos de "inteligentes" o "no inteligentes", en realidad están hablando de una "inteligencia escolarizada".

“Además, es común en las aulas una visión poco científica de la inteligencia que la define como algo innato y no modificable. En estudios que he realizado sobre percepciones docentes, registré en numerosas entrevistas la visión de que los alumnos se dividen entre "el de inteligencia media, el genio y el idiota". Estas valoraciones hablan de un techo invisible que limita la capacidad de aprendizaje de muchos chicos, y lo más grave es que esto se hace en forma implícita, y entonces no se cuestiona. Si un padre termina

creyendo que su hijo deja la escuela porque "no le da la cabeza para el estudio", habremos fracasado. Y si un niño fracasa, fracasamos todos".⁷

Las conclusiones a las que arriba la Licenciada Kaplan sobre la inteligencia escolarizada constituyen una herramienta crítica respecto de las miradas ingenuas sobre la inteligencia y sobre sus efectos sobre los resultados escolares.

Todas estas cuestiones son elementos constitutivos de la representación que cada docente hace de cada alumno, y este trabajo tratará de establecer **¿en qué medida las expectativas de logro que los docentes tienen con respecto a su grupo de alumnos, en primero y segundo ciclo de E.G.B., que viven en situación de pobreza y marginalidad pueden influir en sus posibilidades de aprendizajes?**

⁷ Kaplan, Carina: *"Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen"*. Aique Grupo Editor. Buenos Aires 2000

APARTADO I

Proyecto de Investigación

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Conocer la diversidad de representaciones, que portan los maestros respecto de la inteligencia de sus alumnos y las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje en una escuela enmarcada en un contexto de pobreza.

Objetivos específicos:

- Conocer las conceptualizaciones explícitas o implícitas de los maestros con respecto a la inteligencia de sus alumnos.
- Identificar las expectativas que tienen los docentes sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos en un contexto social complejo.
- Proponer líneas de intervención psicopedagógicas tendientes a resolver situaciones de alumnos con bajo desempeño escolar.

HIPÓTESIS

- En niños que inician su escolaridad, primer ciclo y segundo ciclo de Educación General Básica, provenientes de ambientes desfavorables, sus aprendizajes escolares son sensibles a las expectativas que el docente hace de sus posibilidades de aprendizaje.

VARIABLES

Variable Independiente:

Representación del docente respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

Variable Dependiente

Aprendizajes escolares: rendimiento/ logros de niños de Primero y Segundo Ciclo de EGB, de una escuela estatal del Partido de Gral. Pueyrredón (Provincia de Buenos Aires).

Es importante dejar bien en claro los términos que componen la hipótesis planteada:

Representación: si bien la categoría "representación" es utilizada asiduamente en la psicología, fundamentalmente por las teorías que se ocupan del aprendizaje, no está claramente definida en la mayoría de los autores que la incorporan. También ha sido utilizada en sociología y por las pedagogías institucionales desde distintos enfoques. Aquí cuando hablamos de representaciones individuales y sociales, hacemos referencia a imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que construimos durante nuestra historia¹ personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes) y que pasan a formar parte del bagaje con que miramos, comprendemos, analizamos la realidad, que nos permiten ver cosas y relaciones y nos ocultan otras.⁸ Mas adelante profundizaremos esta cuestión el Marco Teórico.

⁸ San Jurjo, Olga Liliana. *"Los supuestos básicos que subyacen en las prácticas pedagógicas"*. Libro citado, cap. 2.

Aprendizajes escolares: los niños van a la escuela a aprender, más allá de las complejidades y tecnicismos, la escuela, como institución pública, se orienta por un currículum, es decir, una definición formal de aquellos saberes (ordenados y jerarquizados) que tienen como función incorporar y desarrollar en cada uno de los educandos. Pero además ellos y sus familias tienen sus propias necesidades, expectativas, intereses y demandas en términos de saberes. En general puede decirse que existe un cierto acuerdo entre el plano de las definiciones formales (el currículum de la educación general básica y el sentido común de la mayoría de la población). Pero una cosa es el currículum y otra los aprendizajes reales de los alumnos.⁹

Cada alumno tiene sus propias actitudes, capacidades y valores, configurados en su origen por condicionamientos biológicos y por condicionamientos sociales y culturales. Por ello no resulta fácil explicar por qué aquellos alumnos que se diferencian del patrón estándar del alumno ideal, para el que el currículum prescrito ha sido diseñado, poseen serias dificultades en el aprendizaje escolar¹⁰.

Rendimiento escolar: nivel de conocimiento de un alumno medido en una prueba de evaluación. En el rendimiento intervienen además del nivel intelectual, variables de personalidad (introversión, extroversión, ansiedad) y motivacionales, cuya relación con el rendimiento académico no es siempre lineal, sino que está influenciado por factores como, nivel de escolaridad, sexo, aptitud".¹¹

⁹ Tenti Fanfani, Emilio. *"Sociología de la Educación"*. Cap. 3 *"El conocimiento escolar"* Universidad Virtual de Quilmes. Julio 1999.

¹⁰ García Molina, S., *"El fracaso en el aprendizaje escolar"* Ediciones Aljibe. Madrid 1998.

¹¹ Cortez Bohigas, María del Mar. *"Diccionario de Ciencias de la Educación"*. www.psicopedagogia.com

“Es alcanzar la máxima eficiencia en el nivel educativo, donde el alumno puede demostrar sus capacidades cognitivas, conceptuales, actitudinales y procedimentales”.¹²

¹² Definición extraída de: www.psicopedagogia.com

APARTADO II

Marco Teórico

MARCO TEORICO

1. LA ESCUELA ANTE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Todos los que estamos vinculados de un modo u otro al mundo de la escuela compartimos una misma preocupación y ésta es la del rendimiento diferencial de los alumnos. Nos sentimos responsables del éxito o fracaso de los mismos, somos conscientes de que el resultado de las prácticas escolares es variado y son el producto de una serie de factores, entre los cuales podemos mencionar desde el estilo de cada institución hasta el origen social de los alumnos

Además, la mayoría hemos pasado, como padres, por la situación de elegir la escuela que consideramos más apropiada para nuestros hijos y sabemos que los maestros juegan un papel fundamental en su formación. Dejemos la palabra a los expertos:

"La educación básica sirve a los sujetos y deja huellas duraderas en sus personalidades, allí no sólo se aprenden las capacidades expresivas básicas, (leer, escribir, contar) lo cual de por sí es un logro muy importante, sino que también se desarrollan valores, actitudes y esquemas de comportamiento que estructurarán las prácticas futuras de los aprendices".¹³

¹³ Emilio Tenti Fanfani. *"La Escuela Vacía"*. 1993. Edit. UNICEF Losada

El objetivo de la escuela es proporcionar, a todos los individuos de una sociedad, un conjunto mínimo de saberes que les permitan la capacidad de apropiarse por sí mismos de la cultura de dicha sociedad. La escuela es insustituible para apropiarse de un tipo especial de saber, el saber básico, es decir aquel que sirve para la elaboración permanente del conocimiento.

Por otra parte sabemos que, la institución escolar en sus orígenes, fue un espacio reservado para los que no tenían otro modo "más natural" de apropiarse de los saberes socialmente necesarios, ya que las clases privilegiadas lo hacían dentro del hogar, y/o mediante los servicios de un tutor. Cuando todos debieron recurrir a una educación de tipo institucional, los niños y jóvenes pertenecientes a la clase media/alta se encontraron en ventaja, ya que la escuela proponía una cultura que ellos poseían en forma práctica, para ellos no existía, (ni existe) ruptura sino continuidad entre la familia y la escuela, en cambio para otros grupos sociales sigue teniendo características más complejas que suponen esfuerzos mayores para la apropiación de dichos conocimientos.

Otra característica que distingue a la escuela es su larga historia. Todas las sociedades, no sólo las modernas, han desarrollado dispositivos especializados que aseguren que todos sus miembros tengan la oportunidad de desarrollar habilidades para la supervivencia del conjunto social; los escribas egipcios, los soldados espartanos, los funcionarios romanos, los sacerdotes de la cristiandad temprana, los artesanos medievales, los cortesanos europeos, todos ellos, comenzaban el aprendizaje desde niños.

La docencia es un oficio estructurado alrededor de relaciones interpersonales, para realizar su trabajo el maestro necesita conocer a aquellos con quienes se relaciona: alumnos, padres, colegas. Este conocimiento es una especie de "sentido práctico", ya existe en la práctica y es utilizado para resolver problemas prácticos.

Además, cada uno de nosotros tiene a su disposición un repertorio de categorías mentales, es decir de *etiquetas* que utilizamos para movernos en ese universo que es la escuela. Algunas de esas categorías son muy generales, como por ejemplo: bueno-malo, interesado - desinteresado, alto - bajo, y sirven para ordenar cosas de distinta índole.

Todos clasificamos y somos clasificados, pero cuando en el ejercicio de la docencia tipificamos o etiquetamos a nuestros alumnos, quizás estamos contribuyendo a producir aquello que designamos. La razón es simple: el niño se ve en el maestro como en un espejo, pero recientes investigaciones nos indican que la imagen que le devolvemos puede tener un tremendo poder constitutivo

El motivo del desarrollo de esta investigación está centrado en la posibilidad de revertir la situación planteada en una escuela, cuyos niños provienen de hogares carenciados y sufren la consecuencia del bajo rendimiento escolar.

Suponemos que a partir del reconocimiento de esta situación, la Institución Escolar, debería tratar de transformar las prácticas sociales que actúan como factores condicionantes, seleccionando la dinámica necesaria para apostar al desarrollo de las potencialidades de cada uno de sus alumnos, en la más amplia diversidad.

2. TEORIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Sabemos que el docente nunca es un elemento neutro en relación con esos productos educativos que son el éxito o el fracaso, puesto que es él quien propone las experiencias didácticas, destacando unas sobre otras, tampoco es

neutro afectivamente; tiene gustos, preferencias, representaciones mentales que inciden sobre su forma de enseñar y en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Las representaciones mentales¹⁴ son aquellos supuestos o percepciones que el docente tiene de cada uno de sus alumnos y está condicionada por una serie de factores, entre otros:

- *Sus valores respecto de los modelos del hombre, del niño y su conducta.
- *Los objetivos educacionales propuestos por la Institución
- *Su historia personal como alumno
- *La dinámica de los estereotipos y los prejuicios frecuentes que comparte con sus colegas
- *El marco referencial de su pertenencia al grupo profesional.

La teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici,¹⁵ 1961) no es el único marco conceptual que estudia las creencias compartidas, pero si constituye una nueva reorientación cuyos principales elementos incluyen una metateoría social construccionista.

Se le reconoce a esta teoría por la valoración que hace de los componentes sociales del pensamiento largamente olvidados por los estudios de las actitudes y la cognición.

De acuerdo con Moscovici¹⁶ (1961) una Representación Social es "la elaboración que de un objeto social realiza una comunidad o grupo social con el propósito de comunicarse y actuar". La información no solo depende de las

¹⁴ Sanjurjo Liliana, Vera María. *"Aprendizajes significativos y enseñanza"*. Ediciones Homo Sapiens 1997.

¹⁵ Moscovici. *"Representación Social"*, Cambridge University. Press pp-3-69-1961.

¹⁶ Moscovici, *"Psicología Social"*. Barcelona, Edit. Piados. 1984.

interacciones entre los miembros del grupo y las instituciones, sino también de operaciones de mecanismos psicológicos básicos, particularmente la objetivación y el anclaje, que sirven para transformar lo no familiar en familiar, para hacer las cosas más comprensibles para los sujetos.

Las Representaciones sociales no están libres de valores, sino que poseen una función prescriptiva con implicaciones de acción o conducta. Son simultáneamente, conjuntos consensuados de cogniciones y evaluaciones, es decir sistemas de valores, ideas y prácticas en constante movimiento y cambio.

A pesar de que la teoría ha sido, y es aun foco de diferentes críticas, es un marco teórico - metodológico rico para describir y evaluar las teorías implícitas que los sujetos tienen respecto de un determinado objeto social, en nuestro caso, los razonamientos y explicaciones que las personas construyen a partir de la diferencia de inteligencia en los individuos.

2. 1. LAS CONCEPCIONES CIENTÍFICAS DE LA INTELIGENCIA

Dentro de la perspectiva socio cognitiva de la Inteligencia puede ser definida, de manera amplia, como la capacidad para adaptarse al ambiente y de aprender de la experiencia. (Sternnberg & Kaufman)¹⁷, 1988.

Según Sternberg¹⁸ (1985) extrae de una variedad de definiciones tres tipos principales de Inteligencia "habilidad para resolver problemas", "habilidad verbal" y "competencia social". En un trabajo más reciente el propio Sternberg sugiere prestar menos atención a las nociones convencionales y propone la

¹⁷ Sternnberg & Kaufman. *"Inteligencia Humana"*. Barcelona, Edit. Piados. 1988.

¹⁸ Sternnberg. *"La teoría de la inteligencia"*. Univ. De Bs. As. 1985.

"inteligencia exitosa" definiéndola como "habilidad para adaptarse, modelarse, y seleccionar ambientes adecuados para nuestros objetivos de nuestra sociedad y cultura" Esta inteligencia involucra un discernimiento individual de las fuerzas y debilidades, y luego la capacidad de ver las formas de capitalizar esas fuerzas y compensar las debilidades.

Describir a una persona como inteligente no solo nos permite evaluarla y clasificarla sino también tiene un rol fundamental en la posición social (y los privilegios a esta asociados) a la que la persona puede desear y acceder, así, las concepciones de la inteligencia guardan profunda relación con la identidad social.

A través de los resultados encontrados en una investigación realizada por Mugny & Carugati¹⁹ sobre el desarrollo de la inteligencia y en la que se pone énfasis en la escuela y la familia como agentes de cambio, explica:

"que el fracaso podría en general evitarse si los maestros tuvieran paciencia" el fracaso escolar generalmente tiene que ver con la falta de comprensión o entendimiento por parte del maestro"

"la escuela acentúa las diferencias de inteligencia que existe entre los individuos".

Aquí se reconoce la función que el ámbito educativo tiene en el desarrollo de la inteligencia pero desde una mirada crítica ya que, los maestros fallan en su rol pedagógico que es el recurso necesario para hacer aparecer la inteligencia. Esta investigación arroja otros resultados como:

"Los chicos inteligentes provienen de las familias en las que los padres valoran la inteligencia. "de tal padre tal hijo" esto es igualmente cierto para la

¹⁹ Mugni y Carugati. *"La inteligencia y las representaciones sociales"*. Edit. Dalval, Francia 1985.

inteligencia." dime la ocupación de los padres y te diré la inteligencia del niño". Aquí son las diferencias entre los individuos como desigualdades sociológicas preexistentes lo que se enfatiza. Esta subdivisión refiere claramente al Capital Cultural. La Inteligencia aparece mediatizada, en gran medida, por la familia, el status, social y ocupacional.

Si la inteligencia es un concepto que además de aludir a procesos internos de procesamiento de la información incorpora a las fuerzas sociales que lo construyen (Richardson²⁰, 1994) será importante estar prevenidos de las representaciones de aquellos que en su práctica cotidiana tienen un alto nivel de implicación y responsabilidad en su desarrollo y concreción, los maestros.

3. LA PROBLEMÁTICA DEL NO APRENDER

El abordaje de los problemas de aprendizaje ha sido tratado y analizado a través de diversas disciplinas.

Desde una lectura socio-político-pedagógica se lo ha tratado como fracaso escolar, enfocándolo, la mayoría de las veces descriptivamente. Se han buscado sus causas en raíces socio-económicas y desajustes curriculares autoritariamente transmitidos al educando, llegando en ciertas lecturas, a relacionarse con actitudes simbólicamente violentas por parte del educador o la institución que lo atraviesa.

Descripciones y análisis con las que, en rasgos generales, podríamos acordar. Pero donde sí surgen amplias discrepancias en relación a dos puntos fundamentales:

²⁰ Richardson, K. *"Understanding Intelligence"*. Philadelphia Open, University Press 1994.

- 1) que el sistema educativo esta en crisis por que esta desactualizado.
- 2) que las propuestas que se pretenden implementar en respuesta a la crisis consistan en reformas profundas.

De aquí se deduce la necesidad de enunciar propuestas alternativas desde las distintas disciplinas en las que el intelectual deberá posicionarse para teorizar los motivos mas frecuentes de consulta en niños. No se han profundizado los complejos y múltiples factores que condicionan al problema de aprendizaje, reduciéndolo a veces a manifestaciones conductuales causadas por conflictos familiares (problemas de pareja, alcoholismo de los progenitores, violencia familiar.)y/o causas orgánicas en cuyo caso la institución no se hace cargo del compromiso que se le incumbe.

En el otro extremo tenemos las lecturas institucional, estas que abordan el problema como intentos fallidos del sujeto de rebelarse contra lo instituido, elevándolo al orden de lo no dicho y como expresión de deseo reprimidos que entran en pugna con la institución.

El compromiso neurológico también se asocia a los problemas de aprendizaje, como en el caso de algunas dislexia y discalculias, consideramos que, si bien en ocasiones el factor orgánico puede ser de consideración de por si es insuficiente para explicar un fenómeno que, según los momentos históricos, cobra características particulares y variables que suele estar en intima relación con factores históricos - afectivos singulares y que se incrementan notablemente en sectores desaventajados socialmente. Lo que se quiere decir es que no se puede explicar un problema de aprendizaje solamente por la vía de lo neurológico, hace falta trabajar los sentidos cristalizado de ese no aprender que singulariza a un sujeto.

Sabemos que la marginalidad produce como efecto que el sujeto quede afuera de las relaciones de producción y de la cadena de significantes

culturales. Se profundizan las condiciones de empobrecimiento físico y el sentimiento de impotencia que le hacen creer al sujeto que él es incapaz de transformar su situación de opresión. Los docentes consideran a veces que estos niños no están en condiciones de aprender y otros piensan que no pueden asistir a una escuela común, rotulándolos como deficientes mentales y otros como inmaduros. Todo este tipo de inhibición intelectual permanece estable en aquellos niños cuyo docente establece una relación entre la calidad de los problemas de aprendizaje y el origen social al que pertenecen²¹

La mayor parte de la población a la que me refiero se describe con distintas denominaciones "niños pobres", "niños carenciados", "sectores desfavorecidos", "sectores de bajos recursos", "niños con desventajas sociales".²²

La significación común que comparten es el reconocimiento de que numerosos niños deben padecer condiciones de vida desfavorables para su desarrollo y crecimiento, tanto del punto de vista de su sobrevivencia como de sus posibilidades educativas y sociales.

Estas circunstancias difíciles en las que se desenvuelve su vida, cuya modificación no depende de la buena voluntad de sus familias, son consecuencia de su pertenencia a la clase trabajadora ubicada en los niveles más bajos del sistema económico y, por consiguiente, la que percibe menos salario, etapas de desocupación, migraciones a distintas zonas del país en búsqueda de trabajo. La característica común de estos niños es su pertenencia social relacionada con bajo rendimiento escolar, por lo tanto estos niños deben sufrir diferentes situaciones y acciones que recaen sobre ellos cuando son detectados en las escuelas.

²¹ Rosbaco Ines C. *"El desnutrido Escolar"* Homo Sapiens Ediciones. Enero 2000

²² García Delia. *"El Fracaso Escolar y Desventajas Sociales"* Un Desafío para la Inteligencia. Lumen. 1996.-

4. PRACTICA ESCOLAR

La práctica escolar que se dan en las aulas poseen ciertas características propias. Están los alumnos y un maestro que esta hablando, o haciendo "algo" en particular, y un grupo de niños, algunos conversando, otros atendiendo otros que por su apariencia están distraídos.

Con el fin de entender lo que pasa en las aulas, es necesario señalar:

- la gran cantidad de tiempo que el niño pasa allí.
- la monotonía, o el ruido del entorno escolar.
- la obligatoriedad de la asistencia diaria.

Se le exige al niño que en aula aprenda a permanecer inmóvil, esperando durante largos periodos de tiempo a que le pregunte, a cambiar de actividad, a salir al recreo.

Además de exigirle paciencia y este atento a las consignas impartidas por su maestra. Como señala Tenti, "para los niños el tiempo de la escuela es un tiempo organizado por el profesor y la institución y no por su propia voluntad o deseo. Por eso la escuela para la mayoría de los niños como un remedio que, aunque más o menos amargo, siempre es obligatorio".²³

La escuela es uno de los lugares en los que hay tantas personas diariamente tan juntas sin poder, la mayor parte del tiempo, comunicarse entre si. El no promover la comunicación entre los actores de la cotidianeidad escolar nos hace interrogarnos acerca de la tan mentada "función de socialización" de la escuela. Nos inquieta saber si podríamos pensar en una

²³ Tenti, "*Representaciones escolares de los alumnos*". Estudio exploratorio. Revista argentina de educación nº9, diciembre de 1987, pag. 64.

escuela con normas claras, límites contenedores hacia los alumnos y que, a la vez en ella la comunicación entre los actores sea fluida y fomentada. Que resulta difícil, no hay duda; que vale la pena intentarlo, tenemos muchas menos dudas.

4. 1. LA EVALUACIÓN ESCOLAR

Uno de los mecanismos principales de la Institución Escolar es la de evaluar a los alumnos, y ver en que medida se cumplieron las expectativas institucionales.

Es el incumplimiento de estas expectativas lo que más le molesta al maestro por que le impide enseñar adecuadamente su papel, mucho más que la falta de rendimiento académico.

La adaptación a la escuela exige que el niño aprenda cómo funcionan los mecanismos de las evaluaciones, esto trae ciertas ventajas o no, entre sus compañeros y docentes pues, el que tiene buenas notas es muy bien visto y el que no es dejado de lado. Aquí se reconoce el comportamiento escolar y la calificación de "Buenos y Malos Alumnos."

4. 2. RELACIÓN MAESTRO – ALUMNO

El comportamiento escolar también exige, que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder respecto del maestro.

Esta relación puede hacer que el alumno sustituya sus propios planes por los que el docente impone tal vez, este carácter necesariamente asimétrico de

la relación en la educación primaria explica en parte la eficacia de las clasificaciones y predicciones que los maestros hacen de sus alumnos.

A pesar de las opiniones en contra, existe la desigualdad de poderes entre ambos y es real y trasciende los límites de la escuela. Los hijos y los padres pueden ser compinches, pero no tienen igual potencial de poder. Tampoco los niños lo tienen en una sociedad en la que los adultos toman la mayoría de las decisiones por ellos.

En las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino. Su poder deriva de varias fuentes: de su estado de adulto, de su tradicional autoridad en cuanto a profesor, de su autoridad legal de su propia pericia en la materia que enseña.

Reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de alumnos a participar de algunas decisiones de la cotidianidad del aula y del funcionamiento y organización escolar. Muy por el contrario, quizás permitiría facilitar un real y significativa participación de los alumnos en la vida de la escuela -.

4. 3. SITUACIONES COTIDIANAS DEL AULA

Desde el primer contacto que tiene el maestro con el alumno, comienza a interactuar con ellos. Este conocimiento requerirá tiempos diferentes, en función de la cantidad de chicos, asignados a cada docente y con una serie de características materiales que son analíticamente independientes de las percepciones de los maestros., en su interacción con ellos.

Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es entonces en parte construido por él, basándose en sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos los clasifica por categorías, A es inteligente, B es inquieto, C, desprolijo. Si pensamos en varias situaciones de nuestras vida en la que se nos presenta o somos presentados, es muy posible que de acuerdo a nuestro modo de ver a las personas, a los objetos y a los acontecimientos que nos rodean (modo de ver el mundo) opináramos de acuerdo a nuestra percepción o imagen.

Se puede decir entonces que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de propiedades que objetivamente los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o, sea, su propio sistema de predisposiciones y esquema de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa. A esto podríamos agregar que frecuentemente el maestro ya recibe descripciones y etiquetas de otros docentes de la escuela, de aquello que los padres transmiten.

Estas representaciones no pertenecen solamente a un maestro individual sino que tienen una génesis u origen social. En este sentido es que podemos hablar de un "modo social del maestro". Según Tenti Fanfani²⁴ "no solo el maestro clasifica a los alumnos sino que estos también distinguen a sus maestros con sus propios esquemas de percepción, como la señorita A es contemplativa, B, es buena C es muy exigente. Por lo tanto Maestros y Alumnos poseen doble existencia, son como son, "son como son percibidos". Los maestros contribuyen entonces a la construcción social de la figura del alumno así como los alumnos también "hacen al maestro" en cierta medida."

²⁴ Tenti E. "La interacción maestro-alumno". Revista mejicana n°1, año enero-marzo 1984.

Al ser el maestro una figura institucional reconocida y autorizada de la práctica pedagógica, podemos comprender que sus actos de clasificación puedan contribuir, de un modo más profundo aun que aquellos que efectuaran los alumnos, a estructurar la práctica escolar que se realiza en el aula.

Recordemos en todo momento que los chicos van formándose un concepto de sí mismo y una autovaloración a través de las expectativas que les transmite suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno.

Quedaría claro que los adjetivos que expresan los maestros de sus alumnos pueden actuar a modo de anticipación – predicción del comportamiento y rendimiento efectivo de los últimos. Y al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperados de hecho ocurran.

5. INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN LA ESCUELA

La psicóloga uruguaya y terapeuta del aprendizaje, Beatriz Rama Montalbo "dice: la intervención psicopedagógica en la escuela debe dirigirse a la relación entre la modalidad enseñante de la escuela y la modalidad de aprendizaje enseñante del alumno, y a este como aprendiente y enseñante en su grupo de pares. El sujeto autor se constituye cuando el sujeto enseñante y aprendiente en cada persona pueden entrar en diálogo. Esto ocurre cuando se autoriza a sí mismo (y se lo permite) mostrarse en lo que aprende, interactuar con el otro, mostrarle al otro lo que sabe, a veces se puede conocer lo que se sabe solo a partir de mostrárselo a otro."

La intervención psicopedagógica en las escuelas debe dirigir su mirada simultáneamente a seis instancias:

- Al sujeto aprendiente que sustenta a cada alumno.
- Al sujeto enseñante que habita y nutre a cada alumno.
- A la particular relación del maestro con su grupo y sus alumnos.
- A la modalidad de aprendizaje del profesor y, en consecuencia, a su modalidad de enseñanza.
- Al grupo de pares real e imaginario al que pertenece el maestro.
- Al sistema educativo como un todo.

Y estas seis instancias deben enfocar una mirada a la singular circulación del conocimiento que se establece entre los diversos personales y el conocimiento.

APARTADO III

Metodología

METODOLOGÍA

Diseño Metodológico

El tipo de investigación llevada a cabo en este trabajo responde a un diseño no experimental, transversal y descriptivo.²⁵, realizado en una Institución Educativa. Esta situación permitiría calificar al trabajo como “un estudio de caso único”

* No experimental: se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Se observaron los fenómenos tal y como se manifestaron en su contexto natural, para luego analizarlos.

* Transversal: hace referencia al tiempo en que se desarrolla la investigación. En este caso se recolectaron los datos en un solo momento y en un tiempo único.

* Descriptivo: el objetivo es indagar determinadas variables, para luego realizar su interpretación pudiendo establecer relaciones entre los datos obtenidos.

²⁵ Roberto Sampini y otros. *“Metodología de la Investigación”*. Cap. 4 de Editorial Mac Graw Hill, 1998. DF. México

Instrumentos:

La investigación se llevó a cabo a través de una encuesta y una entrevista a:

Docentes y Profesores de dicha escuela.

Se hizo uso de una técnica de investigación social, el cuestionario simple. Este tipo de cuestionario es aquel en que los encuestados, previa lectura, contestan por escrito, sin intervención de la persona que investiga. Su fin es obtener de manera sistemática y ordenada información de la realidad.

El mismo está dirigido a los maestros de grado y profesores pertenecientes al 1ero. y 2do. Ciclo de una escuela de Educación General Básica, perteneciente al nivel estatal, de la ciudad de Mar del Plata, a la que concurren alumnos con graves dificultades socio económicas²⁶

²⁶ Extraído del Diagnóstico Institucional elaborado por el Equipo Interdisciplinario de la escuela. Año 2003

Población.

Docentes de 1er. y 2do. Ciclo de EGB oficial de la ciudad de Mar del Plata.

Muestra.

La muestra está integrada como se consignó, por 40 maestros y profesores pertenecientes a 1º y 2º ciclo de Educación General Básica de una institución escolar oficial.

Los datos extraídos en forma textual indican²⁷:

Matrícula total: 1221 alumnos.

1er. Ciclo de E.G.B.: 445 alumnos.

2do. Ciclo de E.G.B.: 350 alumnos.

Características Generales del contexto²⁸

El barrio donde se encuentra ubicada la escuela ha sufrido transformaciones propias del crecimiento de la ciudad de Mar del Plata. A partir de la crisis iniciada en la década del 80, tanto éste como otros barrios aledaños conforman el "cinturón del ejido urbano", siendo una de las zonas donde se registran mayor cantidad de asentamiento poblacionales.

La avenida delimita muy notoriamente un sector considerado de **alto riesgo** social donde lo que prima es una distribución anárquica de viviendas sin

²⁷ PEI. Proyecto Educativo Institucional. Año 2003.

²⁷ PEI Obra citada en la misma página.

servicio alguno, viviendas sin agua o sin luz, calles de tierra sin mantenimiento por parte de la Sociedad de Fomento o de la Municipalidad. Parte de la zona se anega fácilmente, el año pasado en el mes de abril, la escuela fue afectada como centro de evacuación con más de 300 personas, ya que la zona quedó totalmente inundada.

Las viviendas donde viven los alumnos son sumamente precarias, registrándose hacinamiento y promiscuidad en elevados porcentajes. La crisis económica del país muestra en el barrio su aspecto más angustiante: falta de trabajo estable o temporario. La situación de empleo y subempleo que hasta hace no muchos años existía en la industria del pescado, de la construcción, de la carne y turística, se ve agravado ahora por el cierre de fábricas y la falta de posibilidades a causa del bajo nivel educativo de la población y las actividades independientes relacionadas con la industria de la construcción (albañil, plomero, pintor, peón de obra) y gastronomía han mermado notablemente en los últimos años.

A la desocupación laboral del hombre se suma el hecho que la mujer actualmente está desocupada. Con su trabajo en el servicio doméstico contribuía al ingreso familiar, siendo en algunos casos, durante meses el único ingreso, hoy día las madres de nuestros alumnos se insertan por dos o tres meses solamente en la temporada de anchoita y el verano no significa para ellas un ingreso seguro y suficiente.

Características Demográficas:

La escuela se crea en el año 1954, y como consecuencia del crecimiento demográfico, actualmente no alcanza a cubrir las necesidades de la zona, debido a la radicación continua de población procedente de otros barrios de la ciudad y de las provincias del norte de nuestro país. Es así que el espacio de

recreación se ha utilizado para colocar módulos destinados a aulas, pero el problema más importante que se presenta este año es el Comedor Escolar, que desde hace dos años funciona en la Sociedad de Fomento, esto ocasiona conflictos de todo tipo, debido a la falta de adecuación del local para ese fin.

La matrícula escolar esta conformada por 1221 alumnos, provenientes de hogares de bajo recursos económicos, cuyas familias se dedican, en su mayoría, a trabajar en la pesca o en changas, plomeros, gasistas, albañiles, etc. La mayoría de las mismas están desorganizadas, y presentan problemas de agresión, violencia, alcoholismo, desnutrición y abandono. Se observan déficits en el aspecto sanitario, nutricional, inmunológico y de estimulación temprana. Los niños que provienen de otras provincias revelan mayor desatención en su salud en relación a los controles médicos. La falta de higiene en el hogar y en lo personal se debe a la inexistencia de agua en los hogares, ya que un porcentaje de familias acarrea la misma de los vecinos, esto se visualiza claramente en las infecciones dermatológicas, pediculosis, etc.

Características de las familias:

Observamos en forma recurrente procesos de socialización deficientes donde las figuras de los padres no son lo suficientemente firmes ni tampoco permiten comunicaciones adecuadas. Entre la matrícula escolar se registra un porcentaje significativo de madres jefas de hogar y uniones reiteradas de las mismas, quienes han sido madres solteras muy jóvenes y que a la fecha han construido segundas o terceras parejas.

Características de los alumnos:

Los niños llegan con desventajas iniciales, el déficit en su capital cultural incide profundamente en el desempeño escolar, un 50% no ha concurrido a Educación Inicial, a pesar de existir jardines de infantes en la zona. Tienen

dificultades en la aceptación de normas de convivencia grupal y para mantener hábitos de trabajo, se evidencia un alto porcentaje de inmadurez afectiva, inestabilidad emocional y dificultades para mantener la atención.

Sus familias son casi analfabetas y por lo tanto es escaso el uso que realizan de la lectura y escritura, en consecuencia, el universo lingüístico con el que se manejan habitualmente se encuentra disminuido, estas carencias se trasladan a los niños que presentan un vocabulario restringido y dificultades para expresar sentimientos, ideas o conceptos.

Toda esta problemática genera que la escuela se ocupe de acciones asistenciales que desbordan el rol asignado a la misma. Por todo lo expresado, se advierte la necesidad de aunar esfuerzos con otras Instituciones de la zona para encontrar alternativas de solución a las problemáticas comunes, como así también, mantener criterios de abordaje similares. La idea fundamental es buscar alternativas juntos e intentar potenciar los recursos con los que se cuenta a nivel comunitario.

Procedimientos

La recolección de datos del trabajo de campo se realizó durante el mes de diciembre del año 2003, en cuatro etapas, previa selección de la escuela.

1. Primera etapa: recogida de información documental²⁹.
2. Segunda etapa: reunión informativa con los docentes.
3. Tercera etapa: administración de las encuestas.
4. Cuarta etapa: Entrevista con algunos docentes (2004)

²⁹ Diagnóstico Institucional y Proyecto Institucional. Son realizados anualmente por el Equipo Interdisciplinario.

Presentación del instrumento.

El diseño de la encuesta tuvo como eje algunas de las hipótesis de partida del estudio. Son 40 los maestros que conformaron la población definitiva.

La prueba del instrumento ha sido relevante, en la medida que permitió conocer las preguntas que suscitaban respuestas pertinentes al problema investigado, a fin de poder agregar o modificar preguntas y descartar aquellas que no arrojaban información de interés. Cada encuesta tuvo una duración aproximada de 15 minutos y en ellas se han relevado datos de base de los entrevistados, tales como, sexo, edad, grado que atiende, nivel de estudios realizados, año o curso que atiende e información específica referida al problema de investigación.

El cuestionario simple utilizado consta de 13 ítems.

- Del ítem 1 al ítem 7 apuntan a la información personal, constituyendo los datos de base.
- Del ítem 8 al ítem 13 son abiertas y destinadas a conocer opiniones y reflexiones personales respecto a sus representaciones sobre el concepto de "aprendizaje y rendimiento escolar" y el de "inteligencia".

Modelo de Encuesta

..... Lo que Ud. va a responder a continuación servirá para conocer su opinión con respecto a los problemas de aprendizaje de sus alumnos. Se mantendrá el anonimato de los encuestados, el objetivo de la misma es realizar una investigación que contribuya a las prácticas pedagógicas.

Muchas gracias por su colaboración.

Entrevista / Encuesta

Entrevista N°

Marque con una cruz lo que corresponda:

1 Sexo:

- a. Femenino
- b. Masculino

2 Edad:

- a. De 21 a 30 años
- b. De 31 a 40 años
- a. De 41 a 50 años
- b. 51 y más

3 Antigüedad en la Docencia:

- a. De 1 a 10 años
- b. De 11 a 20 años
- c. De 21 a 30 años
- d. Más de 31 años

4 Estudios Realizados:

- a. Secundarios
- b. Terciarios
- c. Universitarios

5 ¿Cuántos cargos en la docencia desempeña?

- a. Uno
- b. Dos
- c. Más de dos, señale el número

6 ¿En qué niveles y años se desempeña?

a. 1º Ciclo

=1º Año

=2º Año

=3º Año

b. 2º Ciclo

=4º Año

=5º Año

Por favor señale el cargo que desempeña.

Maestro de grado

Profesor de Música

Profesor de Artística

Profesor de Inglés

Profesor de Educación Física

7 ¿Con cuántos alumnos trabaja?

- a. Hasta 10 alumnos
- b. De 11 a 20 alumnos
- c. De 21 a 30 alumnos
- d. Más de 30 (determine la cantidad en números)

8. ¿Cuántos alumnos tiene en su grupo con dificultad de aprendizaje?

- a. De 6 a 10 alumnos
- b. De 11 a 15 alumnos
- c. Más de 15 (determine la cantidad en números)

9. A su criterio, ¿cuál es la o las causas que provocan problemas de aprendizaje en sus alumnos? Consigne en orden de importancia las probables causas, enumerando de 1 a 3

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

10. Defina en pocas palabras a un alumno inteligente

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

11. Los alumnos más inteligentes sobresalen en el área de: (señale la que considere mas importante):

- a. Lengua
- b. Ciencias
- c. Matemáticas

12. Señale la cantidad d alumnos que Usted ha derivado al Equipo de Orientación Escolar durante el año 2003.

Escriba la cantidad en números

13. Si Usted ha pedido el apoyo del Equipo de Orientación Escolar, señale la o las causas de dicha derivación

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

14. ¿Cuántos de sus alumnos recurieron en el año 2003?

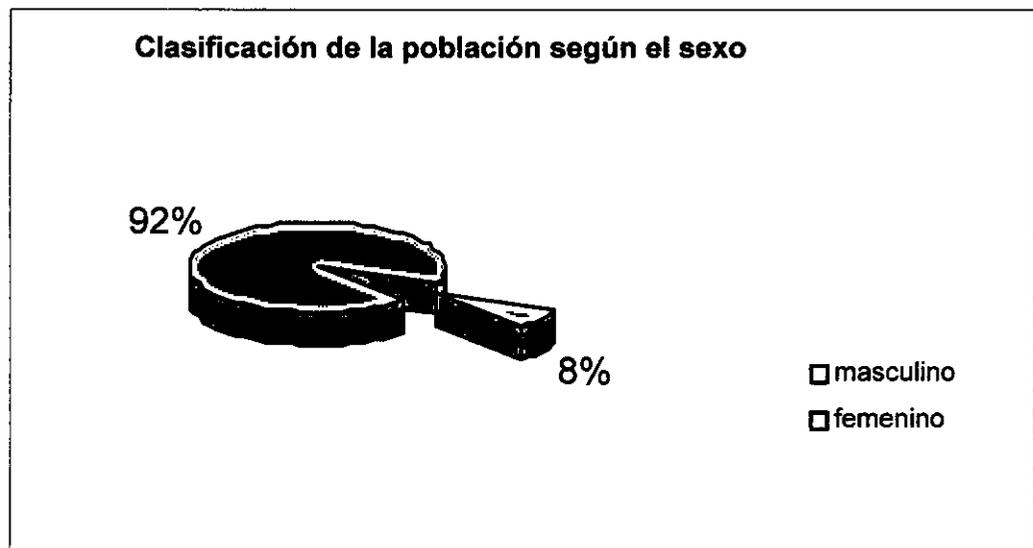
APARTADO IV

Análisis de los Resultados

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación se desarrollarán los ítems que permitieron caracterizar la población de este trabajo.

Ítem 1 - Clasificación de la población según el sexo.

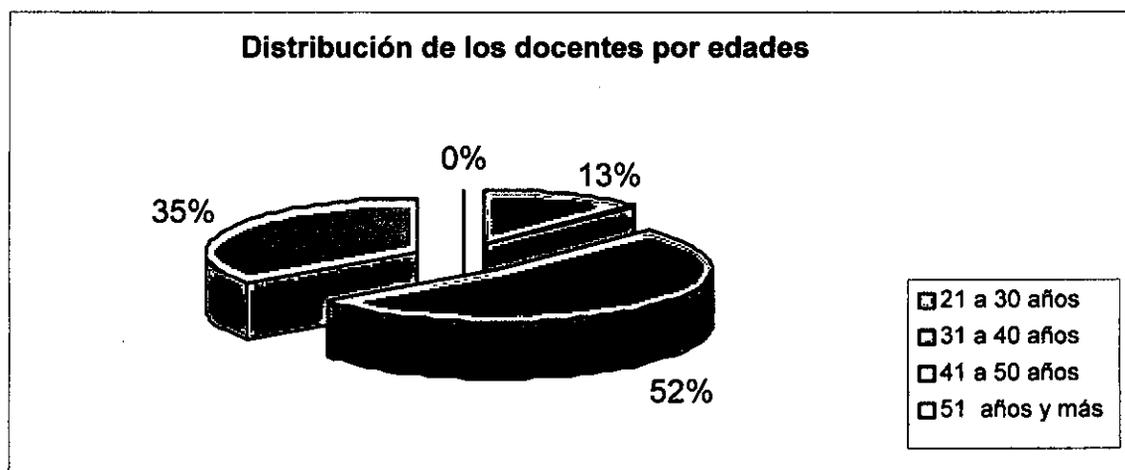


Para comenzar a caracterizar la población señalamos que, de los 40 entrevistados, sólo 3 son del sexo masculino, lo que indica que el 92,5 % de la misma es de sexo femenino.

Ítem 2 – Clasificación de la población según las edades.

Distribución de los docentes por edades

Edades	Cantidad de Docentes	Porcentaje
21 a 30	5	12,60%
31 a 40	21	52,40%
41 a 50	14	35,00%
51 y mas	0	0,00%



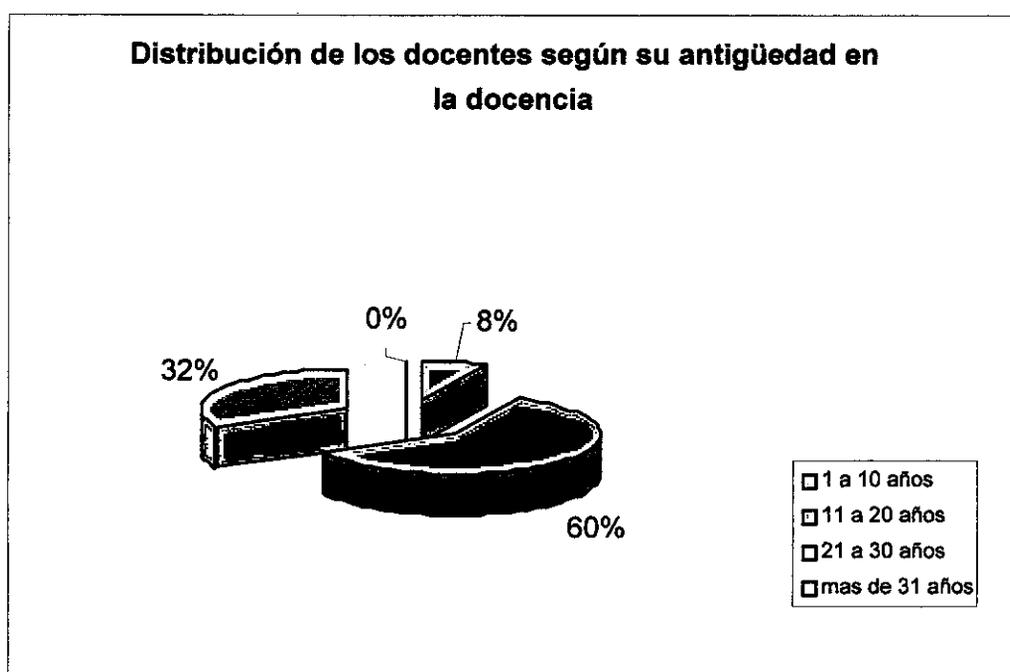
Respecto a las edades, éstas se distribuyeron entre los 21 y los 56 años, del siguiente modo:

Se observa un mayor número de docentes de entre 31 años a 40 años y en menor medida aquellos que superan los 46 años. Se podría decir que el 50% de los docentes tienen entre 31 y 40 años y el 35% entre 41 y 50 años, siendo muy bajo el porcentaje de los más jóvenes.

Ítem 3 - Distribución de los docentes según su antigüedad en la docencia.

Distribución de los docentes según su antigüedad en la docencia.

Antigüedad Docente	Cantidad de Maestros	Porcentaje
1 a 10 años	3	7,50%
11 a 20 años	24	60%
21 a 30 años	13	32,50%
Mas de 31	0	0,00%



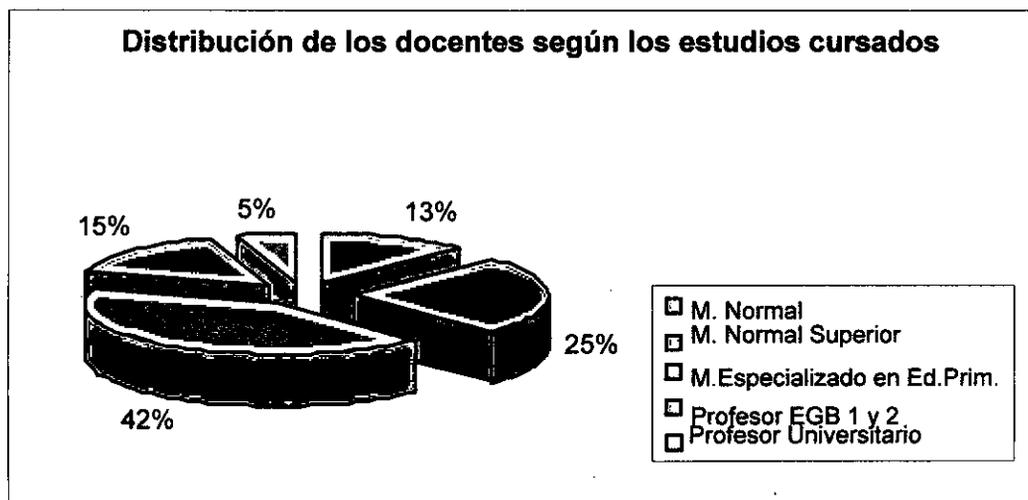
El criterio para agrupar a los docentes del estudio de acuerdo a la antigüedad, está vinculado al tipo de formación recibida por los entrevistados.

La mayor proporción de docentes se halla entre aquellos que tienen entre 11 y 20 años de antigüedad y que constituyen el 60 % de la población, mientras que los que tienen entre 21 y 30 años de antigüedad son el 32 % de la misma y el resto con menos de 10 años en la docencia representan un porcentaje de sólo el 7,5.

Ítem 4 –Distribución de los docentes según los estudios cursados.

Distribución de los docentes según los estudios cursados.

Estudios cursados	Cantidad de maestros	Porcentaje
Maestro Normal	5	12,5%
Maestro Normal Superior	10	25%
Maestro Especializado en Educación Primaria	17	42,5%
Profesor de EGB 1 y 2	6	15%
Profesor universitario	2	5%



Los docentes con título de Maestro Normal Nacional son el 12% de la población, los que poseen el título de Maestro Normal Superior son el 25% de la misma, en tanto los que poseen el título de Maestro Especializado en Educación Primaria constituyen el 42,5% y los que poseen título de Profesor de E.G.B. son el 12,5%. Existen dos Profesores de nivel universitario, ambos de Educación Física.

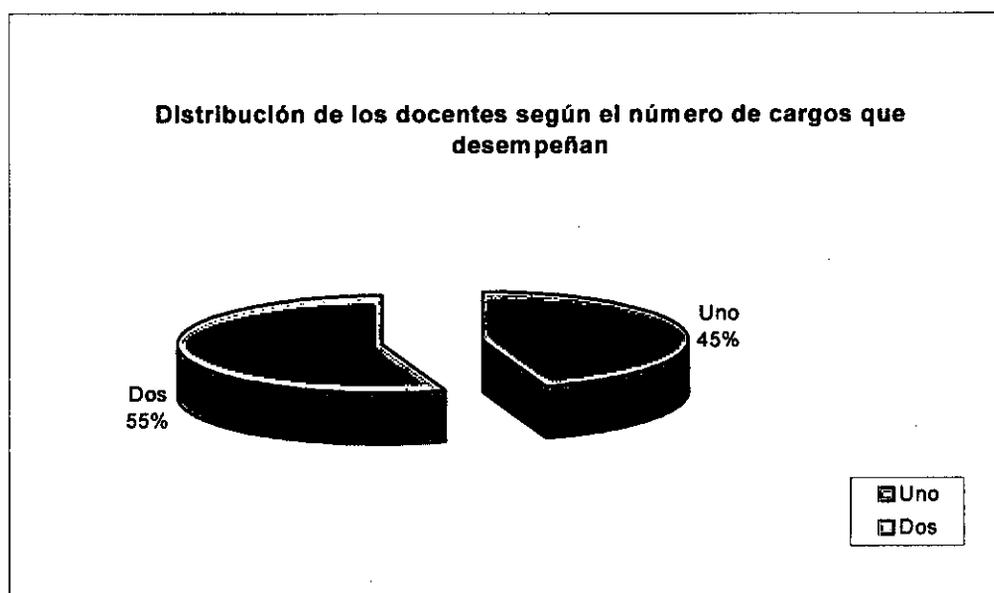
Títulos: el de Maestro Normal Nacional se otorgó hasta el año 1967, siendo el mismo de nivel secundario. A partir del año siguiente el título fue Maestro Normal Superior, cursándose la carrera en los Institutos de

Perfeccionamiento Docente, siendo éstos de nivel terciario. En el año 1978 el título, también terciario, se denominó Maestro Especializado en Educación Primaria y a partir del año 1997, Profesor de E.G.B. 1y 2.

Ítem 5- Distribución de los docentes según el número de cargos que desempeñan.

Distribución de los docentes según el número de cargos que desempeñan

Cargos	Docentes	Porcentaje
Uno	18	45,00%
Dos	22	55,00%
Mas de dos	0	0,00%

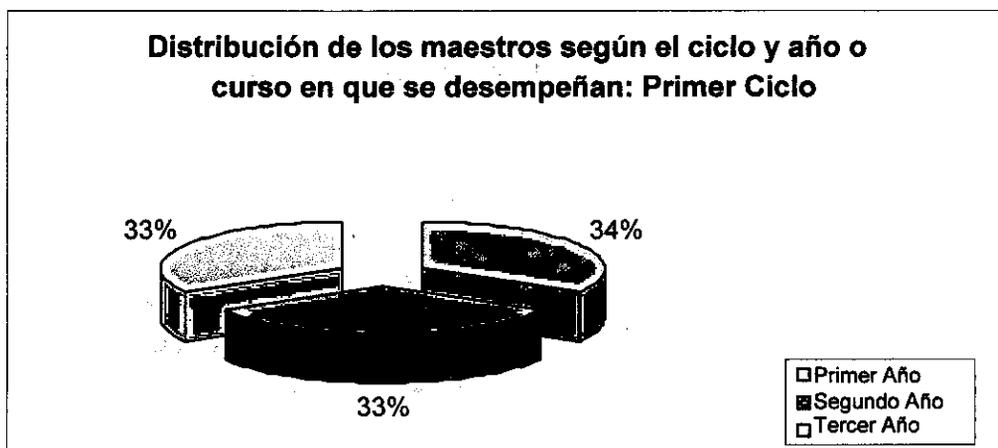


Podemos afirmar que solamente existe una diferencia del 10% entre los docentes que se desempeñan en dos cargos, (constituyendo un 55% de la muestra), y los que se desempeñan en un solo cargo, (con un porcentaje del 45%), siendo los docentes de menos edad los que trabajan en doble jornada, quizás por la situación de estrés que ello trae aparejado.

Ítem 6 – *Distribución de los maestros según el ciclo y año o curso en el que se desempeñan.*

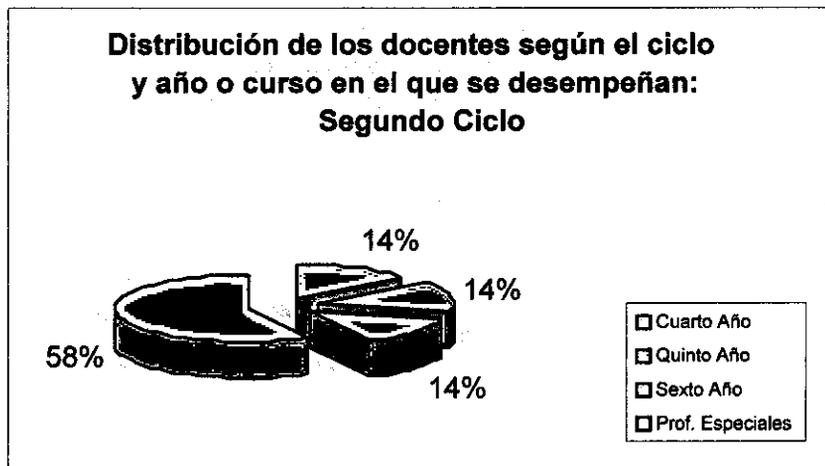
Distribución de los maestros según el ciclo y año o curso en el que se desempeñan. Primer ciclo.

Primer ciclo	Docentes
Primer Año	4
Segundo Año	4
Tercer Año	4



Distribución de los maestros según el ciclo y año o curso en el que se desempeñan. Segundo ciclo

Segundo Ciclo	Docentes
Cuarto Año	4
Quinto año	4
Sexto Año.	4
Prof. Especiales	16

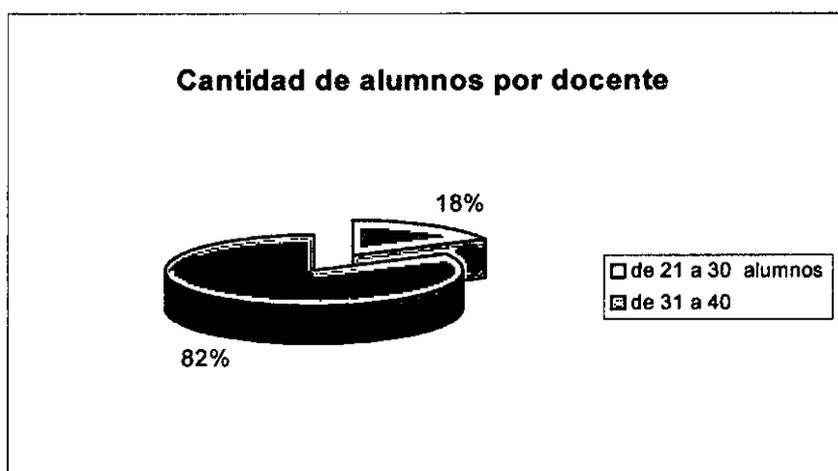


La cantidad de maestros es homogénea, ya que existen cuatro divisiones en cada uno de los años, lo que modifica el número es la cantidad de maestros o profesores especiales que trabajan en el segundo ciclo; debido a las exigencias curriculares.

Ítem 7- Cantidad de alumnos por docente.

Cantidad de alumnos por docente.

Alumnos	Docentes	Porcentaje
Hasta 10 alumnos	0	0,00%
De 11 a 20 alumnos	0	0,00%
De 21 a 30 alumnos	7	17,50%
De 31 a 39 alumnos	33	82,50%



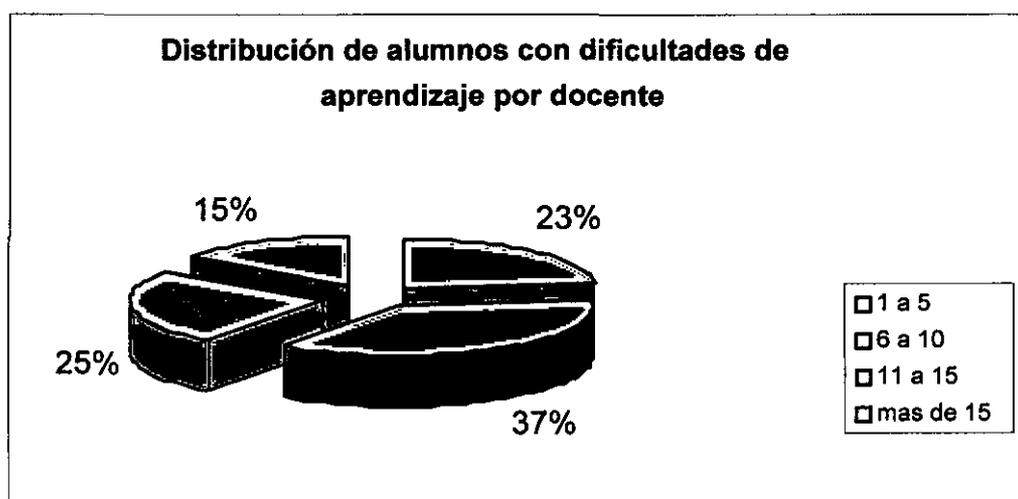
El 82,5% de los docentes realiza su tarea con grupos de entre 31 y 39 alumnos, sólo el 17,5 % lo hace con cursos menos numerosos, entre 21 y 30 alumnos.

Esto nos indica que los grupos son muy numerosos, ya que se considera como el número adecuado para un mejor trabajo pedagógico aquellos conformados por no más de 25 niños, especialmente en las escuelas a las que concurren alumnos considerados de alto riesgo social, como en la que se realizó este estudio, y fundamentalmente en los primeros años de escolaridad, donde el aprendizaje debiera ser más individualizado.

Ítem 8 - Distribución de alumnos con dificultades de aprendizaje por docente.

Distribución de alumnos con dificultades de aprendizaje por docente.

Alumnos	Docentes	Porcentaje de docentes
1 a 5 alumnos	9	22,50%
6 a 10 "	15	37,50%
11 a 15 "	10	25,00%
mas de 15 "	6	15,00%

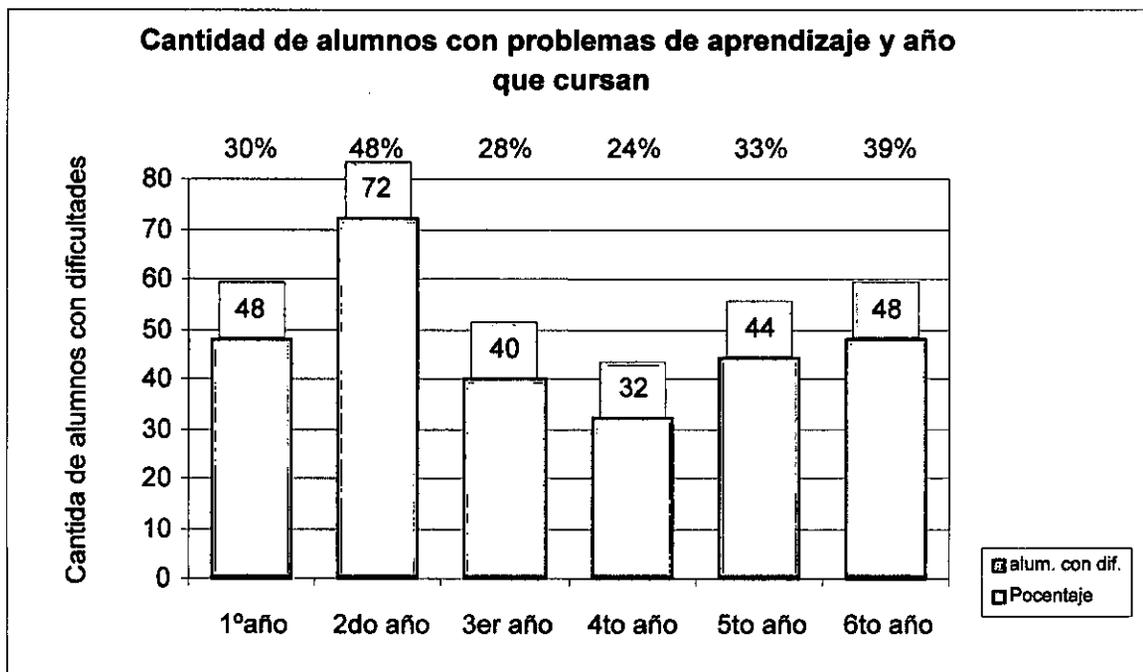


En este gráfico podemos observar que la mayoría de los docentes (37%) posee entre 6 y 10 alumnos calificados como "con dificultades de aprendizaje", el 25% entre 11 y 15 alumnos, el 22% entre 1 y 5 alumnos y el 5% restante trabaja con más de 15 alumnos con estas dificultades.

Si tenemos en cuenta que el 37% de los docentes posee entre 6 y 10 alumnos con dificultades y además que la mayoría trabaja con más de 31 alumnos, esto nos estaría indicando que aproximadamente el 30% de los niños presenta dificultades de aprendizaje.

Cantidad de alumnos con problemas de aprendizaje y año que cursan.

Total de alumnos.	1er. año	2do. año	3re. año	4to. año	5to. año	6to. año
	158	151	142	136	135	124
Cantidad de alumnos con dificultades	48	72	40	32	44	48
% de alumnos con dificultades	30,3%	47,6%	28%	23,5%	32,5%	38,7%



Para conocer la distribución de alumnos con “dificultades de aprendizaje” por año y ciclo escolar en el que se desempeñan, se analizaron los datos, observándose los siguientes resultados:

La mayor cantidad de alumnos con dificultades se encuentra en el primer ciclo, y especialmente en el segundo año, donde los aprendizajes escolares son más complejos, aquí aparecen las grandes dificultades en el proceso de

lecto escritura y es donde más adelante observaremos el mayor número de niños que repiten el año o que son derivados a gabinete para la realización de los estudios pertinentes y/o para ser orientados por la maestra recuperadora.

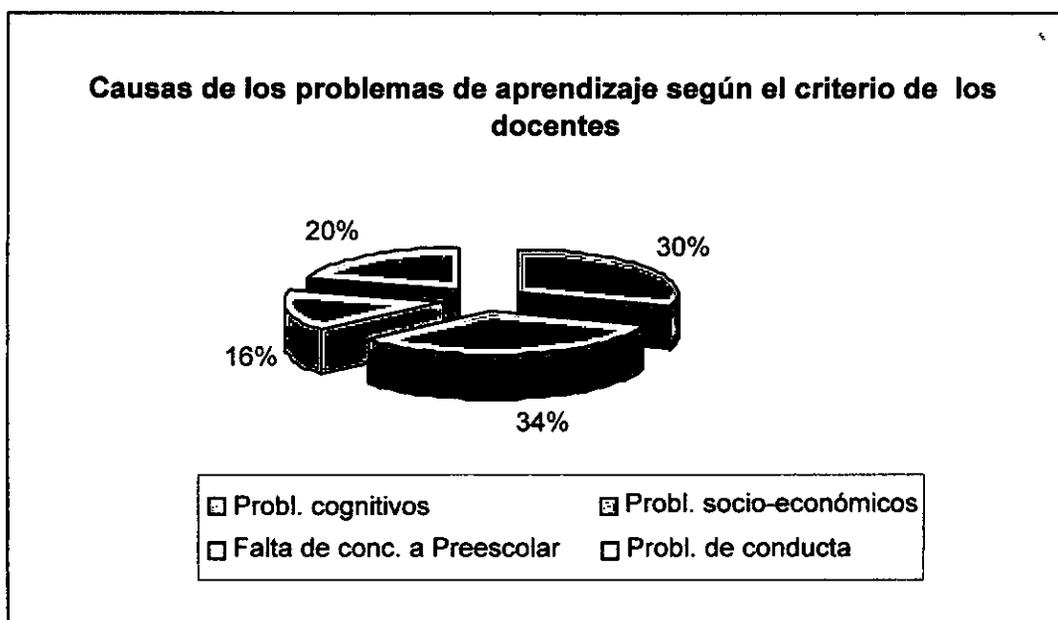
Luego el número se mantiene estable hasta el sexto año donde vuelve a subir, no sabemos si nuevamente por la complejidad de los aprendizajes o porque a esta edad (12 y 13 años) los alumnos varones salen a trabajar o a pedir para ayudar a su familia y las nenas quedan al cuidado de sus hermanos más pequeños. También se observan datos de mayor ausentismo en los años superiores, probablemente asociados a esta situación.

Estos datos fueron extraídos de las encuestas.

Ítem 9- *Causas de los problemas de aprendizaje, según el criterio de los docentes.*

Causas de los problemas de aprendizaje, según el criterio de los docentes

Causas	Docentes	Porcentaje de docentes
A	17	34,00%
B	15	30,00%
C	8	16,00%
D	10	20,00%



De acuerdo a las respuestas consignadas en las encuestas se fueron clasificando las mismas en cuatro grandes grupos. ***(Esta categorización de las expresiones de los maestros en el ámbito escolar está trabajada por Castorina y Kaplan)³⁰***

³⁰ Castorina, J.A. y Kaplan, C. (1995) La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica. En revista *"Propuesta Educativa"*. Miño y Dávila editores/FLACSO, año 6, Nro. 12. Julio de 1995.

a. Problemas-socioeconómicos: integran esta dimensión adjetivaciones como: *mal alimentado /con problemas en la casa/ con problemas familiares / falta de atención de los padres/ familias con serios conflictos / no tiene hábitos / no los mandan a la escuela / no los mandan con regularidad / tiene que salir a pedir / el padre esta preso/ viene a la escuela a comer.*

b. Problemas cognitivos: *no razona/ atención dispersa/ no alcanzó el nivel de madurez intelectual /lento/no puede memorizar/ no resuelve situaciones problemáticas/ bajo nivel intelectual/ tienen un lenguaje muy pobre.*

c. Problemas de conducta: *no hace nada, molesta/ inconstante/ viene a la escuela a comer/ apático /distráido/no pone interés/ solo se interesa por jugar / nada le interesa/ se comunica a los golpes. no se siente valorizado/ no tiene hábitos.*

d. Falta de concurrencia a Pre- escolar : *no tiene hábitos de trabajo/ no sabe compartir/ no sabe jugar con sus compañeros/ falta aprestamiento en lectoescritura y cálculo.*

El 34% de los docentes supone que las causas que originan los problemas de aprendizaje de sus alumnos están originadas por la influencia del medio familiar y social que lo rodea, está conformada por respuestas tales como: nivel económico bajo, falta de colaboración familiar, despreocupación del hogar, etc.

El 30% describe como causales de las dificultades de aprendizaje problemas de tipo cognitivo, hacen referencia tanto a capacidades generales como específicas relacionadas con el logro de la tarea escolar; bajo rendimiento, disperso, falta de atención, inmaduro etc. El 20% señala

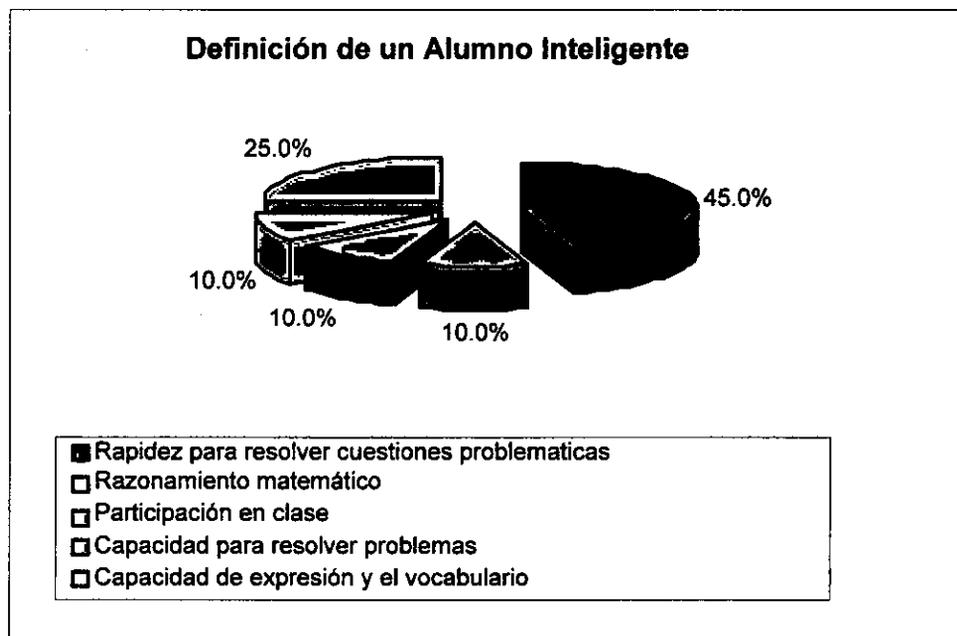
dificultades originadas en falta de maduración o estimulación, englobando estos problemas en la falta de asistencia al nivel preescolar.

Y finalmente el 16% restante culpan a los problemas de conducta, al especificar que molesta a sus compañeros, viene a la escuela a jugar, no obedece consignas.

Ítem 10 – Definición de un alumno inteligente

Definición de un alumno inteligente

Indicadores	Cantidad de docentes	Porcentaje de docentes
1.La Rapidez para resolver cuestiones problemáticas	18	45 %
2.La participación en clase	4	10 %
3.La Capacidad para resolver problemas	4	10 %
4.La capacidad de expresión y el vocabulario	4	10 %
5.El Razonamiento matemático	10	25 %



Se han agrupado las respuestas de los de los maestros en virtud de las cualidades o conductas más enfatizadas en cada respuesta, aunque aparecen mencionadas, en casi todos los casos, varios indicadores simultáneos.

El 45% de los docentes menciona en primer término la rapidez para resolver problemas como indicador de la inteligencia de un alumno, el 25% el

razonamiento matemático, y el 30% restante se divide, proporcionalmente, entre quienes opinan que son indicadores de inteligencia: la participación en clase, la capacidad de expresión y la capacidad para resolver problemas.

Como se observa, todos los indicadores de la inteligencia que han propuesto los maestros se refieren a las expectativas de logro que la escuela espera de sus alumnos.

Para ampliar la definición de alumno inteligente, se suministraron tres preguntas abiertas mediante una entrevista que figura en Anexo I.

Las respuestas obtenidas fueron:

1 – que la inteligencia para la mayoría de los docentes es construida, que se va modificando de acuerdo a los estímulos permanentes, interés y motivación.

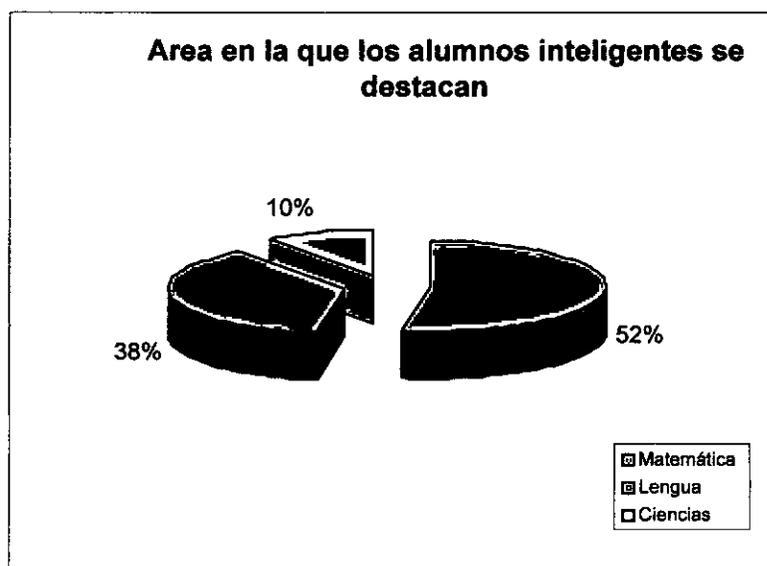
2 – cuando el alumno demuestra interés, estímulo y apoyo familiar. Que se puede recuperar respetando sus tiempos y dando un refuerzo personalizado.

3 – las expectativas de logros no son para todos iguales y respetan diferencias individuales, tiempos de aprendizajes y circunstancias de vida

Ítem 11- Área en la que los alumnos inteligentes se destacan:

Área en la que los alumnos inteligentes se destacan

Área	Docentes	Porcentaje
Matemática	21	52,50%
Lengua	15	37,50%
Ciencias	4	10,00%



Matemáticas es el área del conocimiento escolar en la que se pone en evidencia la inteligencia del niño de acuerdo a la opinión de la mayoría de los entrevistados, el 52,5%, luego el 37,5% opina que sobresalen en el área de lengua y el 10% que lo hacen en el área de ciencias.

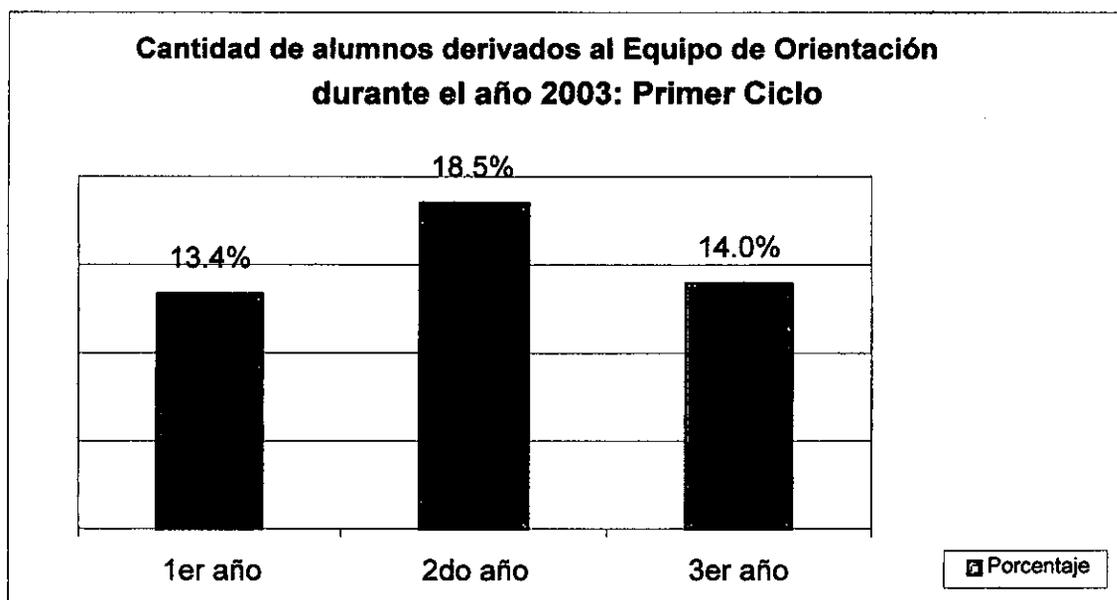
Al preguntar a los docentes qué se valora en cada una de las áreas, respondieron en forma general que: en matemáticas se valoran cuestiones referidas a la resolución de problemas y a los cálculos mentales. En lengua se tiene en cuenta la capacidad de expresión, la ortografía, la lectura, pero fundamentalmente la lectura comprensiva. En ciencias también se valora la comprensión de un texto, la memoria y la capacidad de expresar ideas en

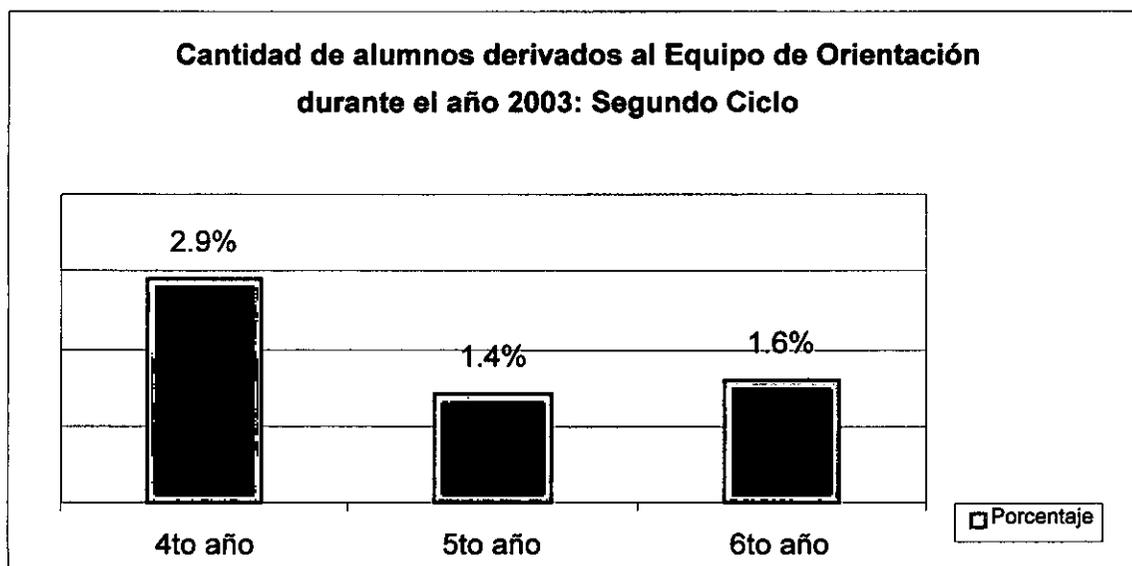
forma escrita. Como puede observarse estas dos últimas áreas son casi similares en su evaluación.

Ítem 12- *Cantidad de alumnos derivados al Equipo de Orientación durante el año 2003.*

Cantidad de alumnos derivados al Equipo de Orientación durante el año 2003

1er Ciclo	Total de alumnos	Alumnos derivados al E.O.	Porcentaje de alumnos derivados al Equipo Escolar
1er año	158	22	13,4%
2do año	151	28	18,5%
3er año	142	20	14%
2do ciclo			
4to. año	136	4	2,9%
5to año	135	2	1,4%
6to año	124	2	1,6%





La cantidad de alumnos "derivados al Equipo de Orientación Escolar" es relativamente baja si la comparamos con los alumnos que "no alcanzaron los objetivos de logro".

Cuando se hace referencia a los "objetivos de logro", señalamos a aquellos alumnos que, a pesar de no haber logrado incorporar algunos aprendizajes, no necesariamente van a recurrir el año escolar, pues en el mes de marzo tienen una instancia de recuperación para poder alcanzar los objetivos propuestos.

-En primer ciclo con 451 alumnos inscriptos, no alcanzaron los objetivos de logro el 25% del total, es decir 112 alumnos no alcanzaron los logros esperados.

-En segundo ciclo con 395 alumnos inscriptos no alcanzaron dichos objetivos el 28% del total, es decir 110 alumnos no alcanzaron los logros esperados.³¹

³¹ Estos datos han sido extraídos de la planilla de Matrícula Final, año 2003.

Ítem 13- *Si usted ha seleccionado un grupo de alumnos para ser derivados al Equipo de Orientación Escolar, señale "el" o "los" motivos de dicha derivación.*

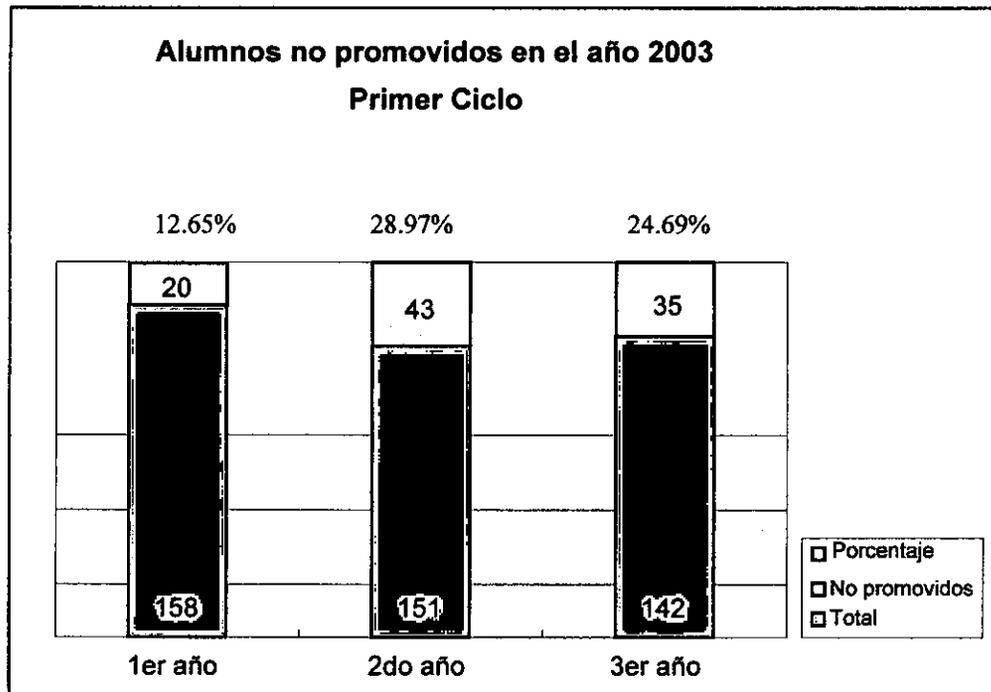
La totalidad de los docentes señala que los niños fueron derivados al Equipo de Orientación debido a que, a pesar de sus dificultades en alguna de las áreas del aprendizaje, se considera que tienen un **buen pronóstico**., por que sus expectativas son favorables , pues opinan , que la posibilidad que tienen de superación esta determinado por el apoyo y estimulo familiar.

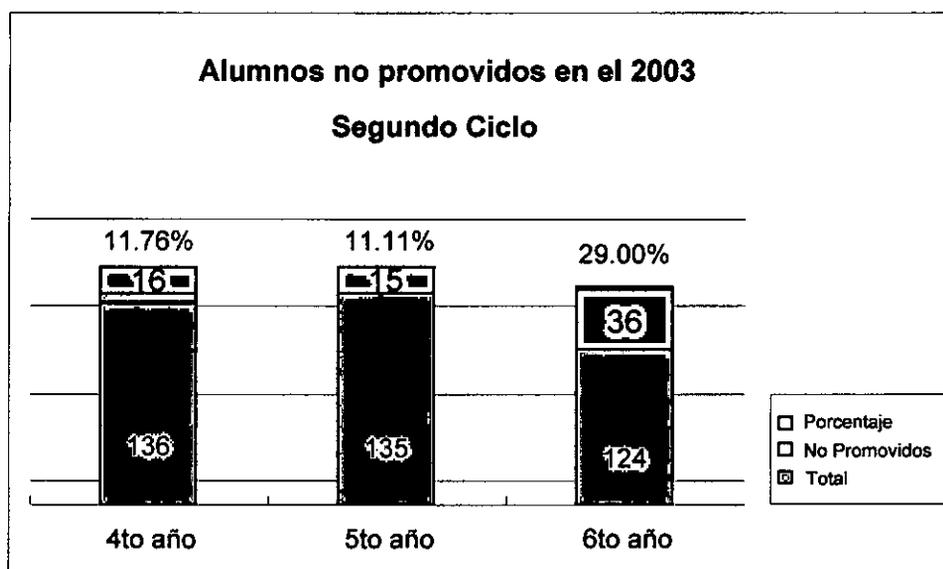
Aquí también aparecerían implícitas las expectativas del maestro con respecto a las capacidades de sus alumnos.

Ítem 14 - Alumnos no promovidos en el año 2003.

Alumnos no promovidos, por ciclo y año.

Primer ciclo	Total de alumnos	Total de alumnos no promovidos	Porcentaje de alumnos no promovidos
1er año	158	20	12,65%
2do año	151	43	28,97%
3er año	142	35	24,69%
Segundo ciclo			
4to año	136	16	11,76%
5to año	135	15	11,11%
6to año.	124	36	29%





Los niños tienen un período para compensar los objetivos no cumplidos en el mes de marzo. Por ese motivo concurro nuevamente a la escuela el día 15 de marzo del 2004 y luego de tener una entrevista con la Directora, ésta informa sobre la cantidad de alumnos que finalmente no lograron su promoción de año.

Primer ciclo:

Primer año: 20

Segundo año: 43

Tercer año: 35

Segundo ciclo:

Cuarto año: 16

Quinto año: 15

Sexto año: 36

La distribución de los alumnos no promovidos nos indica nuevamente que, las mayores dificultades las encontramos en los alumnos que cursan el segundo y tercer año y vuelve a observarse en sexto grado.

Además, si comparamos la cantidad de alumnos que no alcanzaron los objetivos de logro con los alumnos que no fueron promovidos, luego de la instancia recuperadora, vemos los siguientes resultados:

En primer ciclo y sobre un total de 112 alumnos que no alcanzaron los objetivos propuestos, son 98 los alumnos que no son promovidos, lo que indica que solamente 14 alumnos lograron compensar sus dificultades, un 12%.

En cambio en segundo ciclo, sobre 110 alumnos que no alcanzaron los objetivos de logro y luego del período compensador, son 67 los alumnos que no fueron promovidos, lo que indica que 43 de ellos lograron compensar sus dificultades, un 39%.

Se observa nuevamente que la mayor cantidad de alumnos con dificultades se encuentra en el primer ciclo, donde hay también mayor número de alumnos no promovidos.

APARTADO V

Síntesis de los Resultados Conclusiones

SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS. CONCLUSIONES

La presente investigación se puede observar que la hipótesis planteada es altamente significativa, ya que ha permitido poner de manifiesto la importancia de la imagen que el docente tiene en el grupo de alumnos, influyendo en sus aprendizajes escolares.

“En niños que inician su escolaridad, primer ciclo y segundo ciclo de Educación General Básica, provenientes de ambientes desfavorables, sus aprendizajes escolares son sensibles a las representaciones que el docente hace de sus posibilidades de logro.”

A continuación se realizara el correspondiente análisis , corroborando la relación existente entre el marco teórico presentado y el estudio realizado.

Del análisis de los resultados obtenidos del estudio de una población conformada por 40 docentes de primero y segundo ciclo de Educación General Básica podemos decir que:

Esta población está constituida en un 92,5 % por docentes de sexo femenino, lo que indicaría que el magisterio es una profesión conformada, en su mayoría, por mujeres.

Los más jóvenes son además los que trabajan en dos cargos, con el nivel de exigencia que esto demanda, y lo hacen con grupos conformados por numerosos niños. Del total de docentes solamente el 17% trabaja con cursos conformados por entre 21 y 30 alumnos, el resto trabaja con grupos más numerosos aún, entre 31 y 40 alumnos.

El 37 % de los docentes desarrolla su tarea con alumnos entre los cuales 6 y 10 son calificados como "con dificultades de aprendizaje", el 25% lo hace con entre 11 y 15 y el 15% con más de 15 alumnos con estas características. Hay que señalar que la mayor cantidad de "alumnos con dificultades" se encuentran en primer ciclo y especialmente en segundo año, donde los aprendizajes escolares son más complejos, dado que aparecen las dificultades en el proceso de la lecto escritura y es donde mayor cantidad de niños son derivados a Gabinete Escolar o repiten el año.

Luego el número se mantiene estable hasta sexto año, donde vuelve a subir, aquí nuevamente se complejizan los aprendizajes, pero existen otras variables como la edad que obliga a estos niños a salir a trabajar o pedir para ayudar a sus familias, esta sería una de las razones por la cual los docentes tienen expectativas diferentes.

Si analizamos alguna de las cuestiones vinculadas con las descripciones que hacen los maestros para clasificar a los alumnos encontramos como muy interesante la definición del "alumno inteligente". Los datos de las preguntas referidas a la Inteligencia, nos muestran que el docente atribuye la cualidad de construida y modificable a la inteligencia de sus alumnos. Ésta a la vez, es interpretada por los maestros desde su práctica docente, un ejemplo de esto es que la "inteligencia" ha sido asociada a la rapidez para resolver problemas, a los hábitos de trabajo, a la participación en clase y a su interés por aprender. Esta asociación se vincula a las expectativas que la escuela deposita en los alumnos.

Es así como el 45% de los docentes, que respondieron la encuesta, menciona en primer término la rapidez para resolver problemas como indicador de la inteligencia de un alumno, el 25% el razonamiento matemático, y el 30% restante se divide, proporcionalmente, entre quienes opinan que son

indicadores de inteligencia: la participación en clase, la capacidad de expresión y la capacidad para resolver problemas.

En el ítem 9, cuando se le pregunta al docente cuáles son las causas que originan los problemas de aprendizaje, un número muy importante de los mismos, señala como muy significativo el entorno socio familiar, es decir, que las dificultades en su aprendizaje pueden atribuirse, en parte, a su pertenencia de clase. Aunque no se acepte el carácter hereditario de la pertenencia de clase, desde la visión del maestro éste es un dato inmodificable, una característica inmutable del alumno, que podría ser considerada en términos externos al campo de interacción del aula. En algún sentido aquí aparecerían ciertas expectativas y anticipaciones del maestro en torno a los logros escolares. Sería así como lo denomina *Carina Kaplan*³² "*¿De tal familia tal alumno?*".

Por último, cuando analizamos las respuestas del docente con respecto a los alumnos que han sido derivados al Equipo de Orientación Escolar, la mayoría pone de manifiesto que son derivados aquellos niños que ellos consideran que tienen buenas posibilidades de recuperación. Es decir que aquí nuevamente las expectativas del maestro juegan un papel fundamental.

La función evaluadora del maestro consiste en dar cuenta de la proximidad entre la excelencia esperada por la institución escolar y el rendimiento efectivo de sus alumnos. Las representaciones sobre la inteligencia son interpretadas a la luz de esta función de calificación que es inherente a la escuela, como institución moderna. No se trata de cuestionar la relevancia pedagógica de la evaluación, sino de poner de relieve que el mecanismo de evaluación involucra también procesos sociales de distinción, es decir que ciertas concepciones de la inteligencia legitiman las diferencias producidas por el sistema escolar

Estas representaciones influyen en lo que Bourdieu³³ (1991) describe como el "sentido de los límites" con los que los niños perciben y estructuran sus trayectorias escolares. El "sentido de los límites" es la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar. Se juega aquí la constitución de la estima social de los alumnos en la institución escolar, puesto que están continuamente abocados a internalizar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de los maestros.

Podríamos decir que, el docente es portador de representaciones sociales de las cuales no tiene total conciencia y, por ello, es un agente que las reproduce y al mismo tiempo, produce significados sociales respecto de la inteligencia de los niños en la interacción escolar.

"Los maestros son figuras claves en el proceso de enseñanza y aprendizaje y 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 que alcanzan los alumnos.

Sus representaciones sobre la inteligencia pueden marcar los límites que se le asignan a algunos de ellos, de los cuales el maestro, sin ser consciente, espera poco. A partir de ello, los alumnos internalizan imágenes de sí mismos que influyen en el aprendizaje y en la confianza que pueden tener para afrontar la tarea de apropiación de los conocimientos" (Rockwell y Mercado³⁴, 1989:14).

Frente a las evidencias que indican una desigualdad en los rendimientos escolares asociada a determinadas condiciones de vida, surge una serie de estrategias de intervención que se conoce como "educación compensatoria".

³² Kaplan Carina: *"Descripciones que predicen"* Pag. 40. Editorial AIQUE.

³³ Bourdieu, P. *"El sentido práctico"*. Taunus Humanidades. Madrid 1991.

³⁴ Rockwell E. Y Mercado, R. *"La escuela, lugar del trabajo docente"*. Méjico 1989.

Desde la práctica psicopedagógica se facilitará la individualización de las dificultades que se presentan en la asimilación de los contenidos escolares, intercambiando con el maestro estrategias conjuntas dentro de la misma práctica escolar.

Es así como los maestros tienden a asociar ciertas características: etnia, lugar de residencia, ocupación, nivel educativo de los padres y otros, con ciertas capacidades cognitivas (inteligencia, facilidad, rapidez para el aprendizaje). Los maestros no sólo clasifican y tipifican a los alumnos sino que, al mismo tiempo, tienen expectativas desiguales acerca de sus desempeños y logros futuros; muchas veces los hechos reales les darán la razón, lo cual contribuirá a reproducir sus propios esquemas de percepción.

Sucede que los niños, en general, tienden a actuar conforme a como son percibidos. Si esto es así, el déficit no se encontraría solamente en la cultura de los educandos de los sectores desfavorecidos, sino también, en la calidad de los recursos pedagógicos que organizan las prácticas en la institución escolar.

"La escuela, por ser uniforme y homogénea, termina por despojar de significado toda la experiencia y el contexto de la vida del niño de los grupos subordinados, el alumno se ve obligado a orientarse en un contexto escolar donde prevalece una estructura de significación diferente, ya se trate de los libros, las tareas, el espacio físico de la escuela, el orden, las relaciones sociales, el lenguaje, el uso del cuerpo.

De este modo se establece una gran distancia entre el niño como miembro de una familia y un grupo social y el niño como alumno, como sujeto del aprendizaje escolar. Para jugar correctamente el juego de la escuela y tener éxito en él, es preciso que deje de lado su propia identidad, su lenguaje, sus maneras y modos de hacer las cosas". Tenti Fanfani: Emilio³⁵, 1993.

³⁵ Tenti Fanfani, E. "La interacción maestro-alumno" Revista mejicana 1993.

Por lo tanto, el problema no estaría relacionado exclusivamente con la cultura de los sectores pobres sino además con las instituciones y prácticas escolares. Las soluciones son complejas. Según muchos estudiosos del tema, no se trata solamente de dar **más educación** a quienes más la necesitan, sino de ofrecer una educación distinta y adecuada a las necesidades particulares de los grupos de alumnos.

Para lograrlo, sería muy interesante un programa permanente de investigación que tuviera como objeto conocer mejor las múltiples configuraciones culturales de los grupos desfavorecidos de nuestra sociedad. Junto con lo anterior debería alentarse la realización de prácticas experimentales relacionadas con el diseño y uso de estrategias e instrumentos pedagógicos específicamente orientados a garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la cultura básica de la sociedad.

PROPUESTA

Es por eso que el profesional Psicopedagogo debe intervenir mediante:

- ✓ La orientación a los docentes para la realización de un trabajo conjunto con la institución escolar (maestros, directores y otros docentes de diferentes especialidades), generando en dicho contexto las condiciones que permitan modificar la conducta sintomática.
- ✓ Propuestas de actividades que ayuden a elevar la autoestima y mejorar el autoconcepto de los alumnos, aprovechando sus recursos personales y promoviendo su potencial.
- ✓ La interacción con ellos de un modo tal que les facilite la construcción de nuevos significados y nociones.
- ✓ El fortalecimiento del andamiaje cognitivo imprescindible para que partiendo desde sus propios conocimientos puedan transitar hacia el logro de nuevos y superiores entendimientos.
- ✓ El acompañamiento (cuando sea posible) a los padres y en algunos casos a otros familiares para que sean los colaboradores en desarrollar al máximo el nivel de competencia del niño, ofreciéndoles nuevas respuestas e interacciones que lo estimulen en sus aprendizajes.

La Convención por los Derechos del Niño ofrece una sistematización de los nuevos paradigmas conceptuales y operativos. "El derecho a estudiar, a aprender y a sentar las bases tempranamente, mediante la adquisición de destrezas y habilidades, para que este aprendizaje se concrete", son las

nuevas premisas de la ética social y apelan a orientar en esta dirección las políticas, programas y proyectos dirigidos a los niños.

Se trata justamente de imaginar, diseñar y aplicar estrategias que acorten la distancia y aseguren procesos crecientes de verdadera igualdad de oportunidades y se trata también de mirar críticamente nuestras prácticas profesionales; viendo si las mismas **son posibles de ser sostenidas aquí y ahora para cualquier niño de que se trate.**

BIBLIOGRAFIA

Aguerrondo, Inés: (1990). *"El planeamiento educativo como instrumento de cambio"*. Buenos Aires. Editorial: Troquel Educación.

Alliaud, Andrea: (1993) *"Los docentes y su historia: orígenes del magisterio argentino"*. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, Vol. 1.

Berstein, B: (1986) *"Una crítica de la educación compensatoria"*. En: Materiales de sociología crítica. Ed. La Piqueta. Madrid., pp, 203-218.

Braslasky, Cecilia. (1993). "El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina". Buenos Aires. Ed.Troquel.

Castorina, J. A. y Kaplan, C. (1995). *"La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica"*, en revista Propuesta educativa. Miño y Dávila editores/FLACSO, año 6, Nro. 12.

Cortez Bohigas, Maria del Mar. Diccionario de Ciencias de la Educación. www.psicopedagogia.com

García, Delia: (1996) *"Fracaso escolar y desventajas sociales"*. Un desafío para la inteligencia. Ed. Lumen – Humanitas. Buenos Aires.

Hernandez Sampieri, R, Fernandez Collado, C, Baptista Lucio, P. (1998). *"Metodología de la Investigación"*. Editorial Mac Graw Hill, DF. México.

INDEC: (1984). *"La pobreza en la Argentina"*. Buenos Aires.

INDEC: (1990). *"La pobreza urbana en la Argentina"*. Buenos Aires.

Kaplan, Carina Viviana. (1997) *"La inteligencia escolarizada"*.-Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica-. Niño y Dávila Editores.

Kaplan, Carina Viviana: (2000). *"Buenos y malos alumnos"*. Descripciones que predicen. Aique Grupo Editor. Buenos Aires.

Kelmanowicz, Viviana: (1996). *"Problemas escolares".¿Más de lo mismo o nuevas soluciones?.* Cuaderno Nro. 6. Editora AZ. Buenos Aires.

Luna, Félix. (1993). *"Breve historia de los argentinos"*. Editorial Planeta.

Luna, Félix: (1998) *"Soy Roca"* Editorial Sudamericana.

Luz, M. A. (1987) *"Hacia un enfoque dinámico del fracaso escolar"*, en Alternativas, Centro de Producción Educativa, Universidad Nacional del Centro, Tandil.

Minujin, Alberto: (1992). *"Los nuevos pobres: efectos de la crisis en la sociedad argentina"*. UNICEF- Losada. Buenos Aires.

Molina García, Santiago: (1998). *"El fracaso escolar en el aprendizaje"*. Ediciones Aljibe. Madrid

Proyecto Educativo Institucional: correspondiente a la escuela afectada a este estudio. Año 2003.

Rosbaco, Cristina Inés: (2000) *"El desnutrido escolar"*. Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana. Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

Rosenthal, R – Jacobson, L: (1980) *"Pígalión en la escuela"*. Ed. Marova. Madrid

Sampini, Roberto y Otros: *"Metodología de la investigación"*. Mac Graw Hill, Cap. 4. 1998. D.F. México

Sanjurjo, Olga Liliana: (1997). "Aprendizajes significativos y enseñanza". Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

Sanjurjo, Olga Liliana. (1997) "Los supuestos básicos que subyacen en las prácticas pedagógicas". Ediciones Homo Sapiens. Rosario.

Tenti Fanfani, Emilio. (1999) *"Sociología de la Educación"*. "El conocimiento escolar". Universidad Virtual de Quilmes. Argentina.

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

Tenti Fanfani, Emilio: (1993) *"La Escuela Vacía"*. Deberes del estado y responsabilidades de la sociedad. UNICEF. Argentina.

Tenti Fanfani, Cervini R, Corestein M. (1984). *"Expectativas del maestro y práctica escolar"*. Colección cuadernos de Cultura Pedagógica. México.

Tenti Fanfani, Emilio: *"La interacción maestro- alumno, discusión sociológica"*, en: *Revista Mexicana de Sociología*, Nro. 1, enero-marzo de 1987, pp. 161-174.

ANEXO I

ENTREVISTA

Lo que Ud. va a responder a continuación, servirá para conocer su opinión sobre lo que significa "alumno inteligente".

1. ¿Qué es para Ud. la inteligencia? Una cualidad innata, inmodificable o puede ser construida? Por qué?
2. ¿Cuáles son sus manifestaciones con respecto al aprendizaje? ¿Qué le hace suponer que un alumno tienen posibilidad de recuperación y por ello lo envía al equipo de orientación escolar?
3. Cuando evalúa a sus alumnos, las expectativas de logros ¿son idénticas para todos o no? Señale los motivos.