



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía.

**Trabajo Final de la carrera: Licenciatura y Profesorado en
Psicopedagogía.**

**“Las representaciones de los docentes acerca del concepto de
rendimiento académico y su relación con la tarea psicopedagógica”**

Alumna: Saucedo, Stella Maris.

Sede: Centro.

Agosto/2019.

Resumen:

Este trabajo de investigación se propone, en términos generales, contribuir al análisis acerca de las miradas de los docentes respecto de sus alumnos, para poder repensar las prácticas como, así también, reflexionar sobre el rendimiento académico en relación al éxito y el fracaso escolar de los mismos.

La investigación se ha llevado a cabo a partir de la recolección de datos a través de entrevistas a docentes y del análisis de actas escolares.

El objetivo general es identificar cuáles son las representaciones de los docentes acerca del concepto de rendimiento académico y cuál es su relación con la tarea psicopedagógica.

Los objetivos específicos son:

- Caracterizar los conceptos de rendimiento académico.
- Identificar similitudes y diferencias entre los conceptos de rendimiento académico y rendimiento escolar.
- Indagar acerca del rendimiento académico, el fracaso escolar y sus representaciones.
- Identificar los criterios que aplican los docentes para evaluar el rendimiento académico.

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer que el rendimiento académico es un constructo social utilizado a la hora de determinar cómo es el desempeño escolar de los alumnos. Asimismo, se observa que el rendimiento académico no es sólo un asunto de voluntad del estudiante, sino que en él convergen múltiples factores que están en codependencia. Factores en los cuales, interrelacionados, se encuentran el alumno, la familia, el docente con sus metodologías y el contexto. Por su parte, surge que el rendimiento escolar es una dimensión del rendimiento académico y uno de los principales indicadores de la calidad en la Educación. Rendimiento académico y rendimiento escolar son una misma categoría conceptual, es decir sinónimos. En relación al fracaso escolar, emerge que las causas de un bajo rendimiento académico/escolar no necesariamente se encuentran relacionadas con problemas de aprendizaje, sino más bien con situaciones relativas al entorno del alumno. El acompañamiento y el apoyo familiar inciden en el rendimiento, así es que detrás de ese alumno que fracasa o no alcanza los aprendizajes esperados, subyace alguna

problemática necesaria de abordar. Se desprende de este trabajo, que los criterios más empleados, por los docentes, para evaluar el rendimiento académico son las calificaciones otorgadas por medio de evaluaciones tradicionales. Los docentes manifiestan, entonces, la necesidad de comenzar a utilizar otros recursos que tengan en consideración el proceso más que el mero resultado. En tanto el tema del rendimiento resulta relevante, por su incidencia en la calidad y eficacia del sistema educativo, genera un debate epistemológico para la tarea psicopedagógica e impulsa un modelo de intervención psicopedagógico multidimensional.

Palabras claves: Rendimiento escolar - Rendimiento académico - Fracaso escolar- Docentes - Psicopedagogía.

Índice:

Introducción.....	1
1. Origen del concepto “rendimiento escolar”.....	7
1.1. ¿Rendimiento escolar o rendimiento académico?.....	7
1.2. El rendimiento escolar como índice de éxito o fracaso de los alumnos.....	9
1.3. Acerca del fracaso escolar.....	10
1.4. Rendimiento como dimensión de medición.....	12
2. Consecuencias en la subjetividad.....	12
2.1. El efecto Pigmalión.....	14
2.2. Experimento Rosenthal.....	14
2.3. La motivación.....	15
3. Acerca de las Evaluaciones tradicionales en la escuela.....	16
4. Actas en las Instituciones escolares.....	17
5. Rol del psicopedagogo.....	18
Enquadre metodológico:	21
Análisis de los datos:	22
Conclusión:	29
Bibliografía:	31

Introducción:

El desempeño escolar de los alumnos, sus éxitos y fracasos son un tema recurrente en las reflexiones docentes cada vez que la diversidad plantea sus desafíos, cada vez que la estrategia no da los resultados esperados o que la evaluación no refleja las expectativas planteadas. Las dimensiones que se asocian al rendimiento académico, en las experiencias docentes, no involucran sólo al alumno, sino que se orientan a interacciones con los atributos de la organización escolar y del ámbito socio cultural de procedencia.

Todo docente debe tener cuidado con el discurso frente a los estudiantes porque pueden condicionarles su carácter y personalidad; su subjetividad y que ellos mismos se sientan incapaces en algo sólo por lo que los demás le han hecho creer que lo son. *“Antes que nada, será la etiqueta la que ubicará, en la percepción social, al ser en el mundo de aquellos que han sido etiquetados.”* (Benasayag y Schmit 2010, p.78)

Por otro lado, en los tiempos actuales, encontramos una gran cantidad de actas escolares dentro de la escuela que acompañan por distintos motivos los canales comunicacionales entre los diferentes actores del sistema educativo. Dichas actas mencionan recurrentemente, como se verá más adelante, el rendimiento escolar de los estudiantes. La visibilización de los acontecimientos que se dan en la vida cotidiana de las escuelas necesita de registros, documentos que validan el accionar docente frente a la familia y a las autoridades.

En las escuelas se construyen a diario y de manera constante numerosos textos que dan cuenta de lo que sucede en el interior de las instituciones. En ese sentido, Paulo Freire manifiesta *“...la experiencia de trabajo con una temática, implica desnudarla, aclararla, sin que esto signifique jamás que el sujeto desnudante posea la última palabra, sobre la verdad de los temas que discute”* (Freire 1994, p.7).

Las palabras de Freire, permiten ubicarnos en el paradigma desde el cual se trabaja, y que apunta a la necesaria participación activa de todos los involucrados en un hecho, a la comunicación fluida, al compromiso desde el rol que cada uno asume, a la revalorización de los saberes que se poseen, a la escucha respetuosa del otro, al accionar conjunto, al reconocimiento del otro como agente capaz de intervenir modificando situaciones que afectan al conjunto.

Teniendo en cuenta que la educación está atravesando momentos de reflexión sobre sus prácticas y discursos, en el presente trabajo se busca indagar acerca de cuáles son las concepciones sobre rendimiento escolar y su relación con la tarea psicopedagógica. Se intenta así, en este trabajo, brindar a los docentes pautas y estrategias respecto a cómo abordar esta cuestión preservando la integridad emocional de los estudiantes.

El objetivo general de este trabajo es analizar cuáles son las representaciones de los docentes acerca del concepto rendimiento escolar y su relación con la tarea psicopedagógica a través del análisis de actas escolares en el nivel primario de gestión privada de CABA y de entrevistas a docentes.

Uno de los trabajos de referencia es el estudio de Mariana C. Facciola quien en su Tesis titulada “Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2017)” indaga respecto de las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de escuela secundaria de jóvenes y adultos de la zona sur de la ciudad.

Entre sus principales resultados encontramos que las representaciones sociales del aprendizaje escolar, a partir de la identificación del proceso cognitivo bidimensional, está constituida por una dimensión figurativa concebida como un valor meta y está asociado a tres significados claves:

- a) el aprendizaje escolar promueve el saber, el conocer, el entender;
- b) el aprendizaje escolar posibilita ser alguien;
- c) el aprendizaje escolar requiere como medio el esfuerzo.

Asimismo, se advierte que la dimensión operativa de la representación social está asociada a un complejo sistema de ayudas que funcionan como medios para el logro del valor meta que se explica por la interrelación con el contexto discursivo y territorial en el que se encuentra inserto.

Al respecto, la autora concluye en que la representación social acerca del aprendizaje escolar es una representación hegemónica, es decir que es un discurso uniforme y con alto grado de consenso entre los participantes aunque manifiestan

matices. Asimismo, se desprende que de los factores que obstaculizan la escolarización y el aprendizaje: el 87.7% de los docentes y no docentes opina que las obligaciones familiares derivadas de la situación económica dificultan la escolarización y el aprendizaje porque se priorizan tareas domésticas por sobre las tareas escolares. Mientras que para un 68.5% la situación económica.

Se aprecia una convergencia en las representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar, las motivaciones y los proyectos a futuro de los estudiantes por parte de los participantes del estudio. También, se observan convergencias acerca de los factores transubjetivos que dificultan tanto la escolarización como el aprendizaje escolar.

Entre las divergencias más significativas se destacan la representación acerca de la escuela. La misma se constituye en una imagen identitaria de gran fuerza simbólica y profunda significatividad para los estudiantes entrevistados. Dado el contexto sociocultural de los barrios precarios, la escuela se instituye como espacio cultural desde el que es posible releer las historias personales con otras miradas que posibilitan construir escenarios existenciales alternativos.

Para los estudiantes la escuela es una oportunidad. Es el lugar donde se le proponen valores, otras maneras de vincularse, donde aprenden diversos contenidos, los del currículo oficial y los del currículo oculto y aprenden a proyectarse. Allí la situación existencial de los estudiantes jóvenes y adultos, marcaría una diferencia sustancial con otros jóvenes de otros contextos socioculturales y en otras situaciones existenciales.

La escuela, como último eslabón de una cadena de segmentación y segregación se convierte para estos estudiantes en la última plataforma de despliegue para potenciales proyectos a futuro. Entre docentes y no docentes, el significado que le atribuyen a la escuela es de tipo tradicional e instrumental dado que considera que los estudiantes valoran la escuela porque les tramita una certificación que les habilita para la inserción laboral.

Esta divergencia entre los modos de pensar la escuela como lugar de aprendizaje pone en evidencia el desencuentro generacional, sociocultural y contextual entre los participantes de la investigación. Esta construcción reclama un análisis crítico que posibilite la reconstrucción de una visión más compleja que integre y supere ambas atribuciones a partir de las situaciones existenciales y contextuales de los estudiantes.

Otra divergencia significativa se aprecia en el modo de pensar las ayudas al estudio. En primer lugar hay convergencia en la valoración de la proximidad afectivo-pedagógica entre docentes-alumnos de la modalidad. Esto pone en evidencia un modo de pensar que valora los “vínculos” como parte necesaria de contención para el aprendizaje académico.

Por su parte, Molina Pertuz, V. L. y Cruz Bolaños, J. A. en su trabajo titulado: “Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar (2016)” afirman que el bajo rendimiento académico es un concepto que transita entre las búsquedas en las capacidades individuales de los sujetos y las interacciones sociales que se entretajan en los espacios de socialización, especialmente en el contexto escolar y en las instituciones que la representan. Plantean como conocido el papel normalizador que cumplen las distintas instituciones en la sociedad, particularmente, la escuela promueve disciplina en el cumplimiento de horarios, deberes escolares, estimula comportamientos que considera son garantes para que el sujeto que está siendo educado “encaje” en la sociedad y contribuya a su sostenimiento. La búsqueda de ese sujeto deseado, así como los procesos de disciplinamiento de quienes no “encajan”, constituye una de las tareas que debe asumir la escuela.

Para ello, los procesos de medición y categorización a través de la evaluación, constituyen el mecanismo para determinar “Normalidad” y son la base para comprobar el éxito o el fracaso, no sólo de quienes son evaluados, sino también del proceso educativo. En este contexto, es de gran interés para las instituciones, el proceso de evaluación, gracias a lo que se ha acordado socialmente pueden decir los resultados de dichas evaluaciones sobre el sujeto que es evaluado y de los procesos educativos, de modo tal que un buen proceso formativo debería reflejarse en el éxito de una mayoría de los educandos evaluados. Por el contrario, la minoría que “fracasa”, deberá ser diagnosticada y atendida de acuerdo a la condición que dicho diagnóstico señala, que en el contexto educativo podemos llamar “bajo rendimiento escolar” y que constituirían el grupo que sale de los parámetros de “normalidad”.

Se parte del precepto de que los estudiantes con bajo rendimiento escolar han sido catalogados de este modo a partir de sistemas de evaluación tradicional, éstos al no cumplir el margen de normalidad, son etiquetados como quienes están fuera de las lógicas disciplinarias: no obedecen, no responden, no son hábiles, no son manipulables, no son obedientes, no son útiles y no se dejan normalizar y esto tiene un efecto directo en la subjetividad, especialmente en el concepto que construyen de sí mismo.

El bajo rendimiento escolar, podría ser entendido no sólo como una condición específica ante un contexto específico de los procesos académicos y escolares o frente a determinadas competencias curriculares, sino como un universo de significados y relaciones en las que el sujeto designado con “bajo rendimiento escolar” se asume a sí mismo, asume su existencia y también la manera cómo los demás le asignan un lugar en el mundo, a partir de su condición.

Otro estudio relevante sobre la temática en cuestión es del Dr. Rubén Edel Navarro y se titula “El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo (2003)”. El autor destaca que la vida académica, habilidad y esfuerzo no son sinónimos; el esfuerzo no garantiza un éxito, y la habilidad empieza a cobrar mayor importancia. Esto se debe a cierta capacidad cognitiva que le permite al alumno hacer una elaboración mental de las implicaciones causales que tiene el manejo de las autopercepciones de habilidad y esfuerzo. Dichas autopercepciones, si bien son complementarias, no presentan el mismo peso para el estudiante; de acuerdo con el modelo, percibirse como hábil (capaz) es el elemento central.

Asimismo y en este sentido, insiste en que en el contexto escolar los profesores valoran más el esfuerzo que la habilidad. Es decir que, mientras un estudiante espera ser reconocido por su capacidad (lo cual resulta importante para su estima), en el salón de clases se reconoce su esfuerzo.

En éste orden de ideas, el juego de valores habilidad-esfuerzo se torna riesgoso para los alumnos, ya que si tienen éxito, decir que se invirtió poco o nada de esfuerzo implica brillantez, esto es, se es muy hábil. Cuando se invierte mucho esfuerzo no se ve el verdadero nivel de habilidad de tal forma que esto no amenaza la estima o valor como estudiante, y en tal caso, el sentimiento de orgullo y la satisfacción son grandes.

Lo anterior significa que en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. Así el esfuerzo empieza a convertirse en un arma de doble filo y en una amenaza para los estudiantes, ya que éstos deben esforzarse para evitar la desaprobación del profesor, pero no demasiado, porque en caso de fracaso, sufren un sentimiento de humillación e inhabilidad. Dado que una situación de fracaso pone en duda su capacidad, es decir, su autovaloración, algunos estudiantes evitan este riesgo, y para ello

emplean ciertas estrategias como la excusa y manipulación del esfuerzo, con el propósito de desviar la implicación de inhabilidad (Covington y Omelich, 1979).

El autor menciona que algunas de las estrategias pueden ser: tener una participación mínima en el salón de clases (no se fracasa pero tampoco se sobresale), demorar la realización de una tarea (el sujeto que estudia una noche antes del examen: en caso de fracaso, este se atribuye a la falta de tiempo y no de capacidad), no hacer ni el intento de realizar la tarea (el fracaso produce menos pena porque esto no es sinónimo de incapacidad), el sobreesfuerzo, el copiar en los exámenes y la preferencia de tareas muy difíciles (si se fracasa, no estuvo bajo el control del sujeto), o muy fáciles (de tal manera que aseguren el éxito). En otras palabras, se fracasa con “honor” por la ley del mínimo esfuerzo.

El empleo desmedido de estas estrategias trae como consecuencia un deterioro en el en el aprendizaje, se está propenso a fracasar y se terminará haciéndolo tarde o temprano (Covington, 1984), lo que en forma análoga nos recuerda el “efecto pigmalión” en el proceso educativo, es decir, una profecía de fracaso escolar que es autocumplida.

El autor concluye en que el rendimiento académico puede conceptualizarse como un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Destaca, también en su estudio, que el rendimiento académico es una intrincada red de articulaciones cognitivas generadas por el hombre que sintetiza las variables de cantidad y cualidad como factores de medición y predicción de la experiencia educativa y que contrariamente de reducirlo como un indicador de desempeño escolar, se considera una constelación dinámica de atributos cuyos rasgos característicos distinguen los resultados de cualquier proceso de enseñanza aprendizaje.

Finalmente, afirma que reconocer la existencia de programas compensatorios en el marco mundial de las instituciones educativas de gestión pública ó privada, resulta una antítesis a la tan anhelada, argumentada y pretendida calidad educativa.

1. Origen del concepto “rendimiento escolar”.

El rendimiento escolar tiene su origen en el modelo económico industrial. Este modelo centra todos los esfuerzos en el incremento de la productividad y calidad de los trabajadores, procesos de producción, servicios, etcétera, y para ello aplica métodos de medición de la eficiencia, a través del establecimiento de dimensiones objetivas y creación de escalas que permitan la medición del desempeño, y a continuación emplear los resultados obtenidos de dichas mediciones, en la determinación de promociones, salarios, apoyos y méritos en general.

Con el correr del tiempo, este modelo de medición de la eficiencia, productividad y calidad, se trasladó a distintos ámbitos sociales, entre ellos el educativo. En el ámbito de la educación, el rendimiento como criterio de racionalización de la productividad y calidad de la educación, tiene que ver con la cuantificación del rendimiento de sus distintos insumos: procesos, recursos y actores; persiguiendo como fin, poner en términos de cifras su contribución al desarrollo económico y social.

1.1. ¿Rendimiento escolar o rendimiento académico?

Si bien diversos autores lo denominan como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento académico, estas acepciones han sido utilizadas como sinónimos del rendimiento escolar. Cabe destacar que las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas ya que en el ámbito escolar, en los textos, y en el contexto áulico, rendimiento escolar y rendimiento académico son sinónimos.

Chadwick (1979) define al rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas de los estudiantes desarrollados y actualizados a través del proceso enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo, año o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado.

En tanto que Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación.

Además, el rendimiento académico es entendido por Pizarro (1985) como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora, desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Para el profesor Joaquín Cano Sánchez-Serrano (2001), el rendimiento escolar es una dimensión del rendimiento académico y es un índice de valoración de la calidad global de la educación *“El rendimiento académico va unido a la calidad y a la eficiencia del sistema y, de hecho, el rendimiento educativo se presenta, normalmente, como un índice para valorar la calidad global del sistema...el enfoque del rendimiento escolar no puede ser considerado de una forma simplista, como el lado negativo del fracaso. El rendimiento escolar tiene un carácter complejo y multidimensional”*. Existe una concepción tradicional del rendimiento que se considera satisfactoria cuando va unido a “buenas calificaciones” y un alto nivel de conocimientos asimilados; pero también una concepción insatisfactoria cuando los alumnos alcanzan calificaciones negativas, cuando repiten cursos o alcanzan unos bajos niveles de conocimientos. *“Frente a esta concepción tradicional, es preciso situarse en una concepción multidimensional, que permita considerar los tres niveles diferentes del rendimiento escolar: el rendimiento individual del alumno, el rendimiento de los centros educativos y el rendimiento del sistema.”* (Cano, 2001, p. 32-33).

Se concluye, así, en que rendimiento académico y rendimiento escolar son una misma categoría conceptual que operativamente tiene dos dimensiones la personal y la contextual. Al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico. Estos condicionantes del rendimiento escolar están constituidos por un conjunto de factores acotados operativamente como variables que se pueden agrupar en dos niveles: las de tipo personal y las contextuales, como ser; socio ambientales, institucionales e instruccionales. *“El rendimiento académico se expresa a través de representaciones empíricas que dan cuenta de la totalidad del proceso escolar de un periodo determinado, que definen su sistematización y que son expresadas a través de representaciones como las calificaciones de alumnos, acreditación, reprobación y egreso entre otras”* (Camarena, Chavez G. & Gómez V., 1985).

En el caso de los alumnos, entre las dimensiones definidas para medir su rendimiento se encuentran las calificaciones, aprobación, reprobación, egreso, titulación, deserción, entre otros. Se entiende, así, al rendimiento escolar como la verificación de la adquisición de un conjunto de valores, actitudes, conductas y conocimientos que la sociedad y/o el centro educativo marcan como objetivos necesarios.

El rendimiento escolar entendido a partir de sus procesos de evaluación es el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico. Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

1.2. El rendimiento escolar como índice de éxito o fracaso de los alumnos.

Al éxito o fracaso de los alumnos en el ámbito escolar se les conoce como condicionantes del rendimiento académico. El fracaso habla de estudiantes que no logran el rendimiento esperado de ellos por parte de la institución, dentro del tiempo estipulado y cuyos resultados negativos comprometen sus estudios y su porvenir. El rendimiento escolar traducido a un número también se asocia con términos como: acreditar, medir, valorar, evaluar, entre otros. De igual modo, cabe destacar que los términos no representan lo mismo ya que la evaluación en la actualidad obedece a los procesos de certificación: *“certificación y legitimación de los conocimientos y la convalidación de un mínimo de aprendizajes curriculares previstos”* (Pineda, 2008, p. 125).

El rendimiento escolar es una construcción social a partir de las teorías de la economía que se sitúa en las experiencias escolares compartidas en las instituciones y en la legitimación de políticas educativas presentes en el país, alumnos y docentes miembros de las academias de las diferentes instituciones desde la educación básica hasta la superior. El rendimiento escolar como constructo social, no puede ser considerado como neutro, apolítico, ahistórico, o despojado de todo conflicto, descontextualizados y dotados de una supuesta objetividad, que se erige como verdad a

través de la evaluación. El rendimiento escolar produce efectos tanto positivos como negativos en los alumnos. Cuando los estudiantes alcanzan evaluaciones que los acreditan en sus unidades de aprendizaje, se genera en ellos estados de autoconfianza y motivación que impactan en su comportamiento y autoestima.

Asimismo, los efectos de una evaluación que no alcanza la acreditación de la unidad de aprendizaje, produce estados mentales que van desde un “no sé”, “no puedo” hasta un “no sirvo”. Los estudiantes aprenden a desconfiar de sus habilidades y conocimientos que primero los lleva a una baja autoestima, luego a un bajo rendimiento escolar y hasta en ocasiones a la deserción escolar.

El binomio éxito-fracaso hace referencia a una normativa que no tiene en cuenta el proceso evolutivo y las diferencias individuales de cada alumno. Así, pues el bajo rendimiento o fracaso escolar lleva consigo una serie de problemas y tensiones emocionales que indudablemente, repercuten en el desarrollo personal de cada estudiante. Se destaca que al hablar de fracaso escolar se habla de estudiantes-alumnos que no logran el rendimiento deseado dentro del tiempo estipulado y, consecuentemente, surgen como malos estudiantes. *“El fracaso también se puede referir a la propia institución escolar y, de hecho, muchas investigaciones en vez de plantearse por qué tantos niños fracasan en la escuela, empiezan a cuestionar por qué nuestras escuelas están fracasando con tantos niños”* (González-Pienda y Núñez, 2002).

1.3. Acerca del fracaso escolar.

Considerando el fracaso escolar como la situación en la que no se ha alcanzado un objetivo específico en educación, cabe destacar que este corresponde a realidades diferentes dependiendo del sistema educativo. No sería correcto entender como equivalentes del fracaso escolar a la repetición de curso o deserción escolar. *“Las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto destino”* (Kaplan, 2008, p. 16). Además, parece llevar la responsabilidad sobre el logro educativo hacia los estudiantes, no teniendo en cuenta que el éxito escolar es un proceso en el que, aparte de los estudiantes, también intervienen los profesores, la gestión de los centros educativos, las autoridades educativas, las políticas educativas y

las familias. “Una de las causas que más está asociada al fracaso escolar es el origen socioeconómico y cultural de las familias” (Martínez García, 2013).

El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo de la escolarización masiva y, si analizamos el dispositivo escolar como sistema de actividad, posiblemente sea funcional a algunas de las finalidades de la escolarización. Este sistema de actividad, que es el dispositivo escolar, ha producido a lo largo del siglo XX enormes avances en la escolarización. Es pertinente señalar que cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños, adolescentes y jóvenes que no ingresan a la escuela, que ingresando no permanecen ó que permaneciendo no aprenden en los ritmos y formas esperados, y por lo que ven comprometida su trayectoria escolar.

Frente a la masividad del fracaso, la interpretación podría haber volcado la sospecha sobre la escuela. Rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización, podrían haber sido puestas bajo observación.

Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual (Terigi, 2009). El uso temprano de las pruebas de inteligencia, que se remonta a las primeras décadas del siglo XX, puede tomarse como un exponente del vigor de aquel modelo: las pruebas debían suministrar evidencia científica de un desarrollo intelectual del sujeto que explicaría sus dificultades para aprender en la escuela.

El problema del fracaso escolar se plantea, inicialmente, en el plano de las prácticas educativas. Aquí, el modelo homogeneizador experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos. En estas circunstancias, la educación apeló a la psicología para contar con parámetros de normalidad que le permitieran explicar por qué no aprendían quienes no aprendían, identificando en los sujetos los atributos que habrían de explicar la dificultad. “La utilización de procedimientos psicológicos para legitimar decisiones escolares, como ser la clasificación de sujetos según resultados de *tests* o la fundamentación de procesos de segregación escolar en base a cuadros patológicos, constituye una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que las segundas vienen a dar respuesta a vacíos en la educación como campo disciplinar frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas” (Terigi, 2009).

1.4. Rendimiento como dimensión de medición.

En el ámbito educativo el rendimiento como dimensión de medición de resultados y por ende de eficiencia, se aplica a maestros, alumnos, escuelas, investigadores, entre otros, siempre en términos del cotejo de obtención de productos deseados, por ejemplo, egresados incorporados al mercado de trabajo, o aprobados de un ciclo escolar específico.

El rendimiento académico es definido con este sesgo economicista y está referido a la medición de la eficiencia de los distintos insumos de la educación. Al revisar la definición que se hacen en diversos estudios de investigación se descubre que algunos autores no hacen una distinción entre rendimiento académico y rendimiento escolar, y otros consideran a éste último como variable o indicador del rendimiento académico.

El rendimiento académico se convierte en la evaluación del aprovechamiento escolar o desempeño de los estudiantes, la cual se lleva a cabo a través de la medición que los docentes hacen de los aprendizajes logrados durante un curso, grado, ciclo o nivel educativo. Dicha medición se realiza siempre en relación con los objetivos y contenidos del programa. Probablemente, una de las variables más empleadas ó consideradas por los docentes e investigadores para aproximarse al rendimiento académico son: las calificaciones escolares ; razón de ello que existan estudios que pretendan calcular algunos índices de fiabilidad y validez de éste criterio considerado como “predictivo” del rendimiento académico (no alcanzamos una puesta en común de su definición y sin embargo pretendemos predecirlo), aunque en la realidad del aula, el investigador incipiente podría anticipar sin complicaciones, teóricas ó metodológicas, los alcances de predecir la dimensión cualitativa del rendimiento académico a partir de datos cuantitativos.

2. Consecuencias en la subjetividad.

Como personas tenemos diferentes roles en nuestra vida: madres/padres, docentes, responsables de equipos, y hemos visto que las etiquetas que nosotros tenemos con respecto a esas personas pueden tener un impacto sobre ellas.

No se trata de cuestionárselo todo continuamente porque etiquetar es algo necesario y que cumple con una función positiva. Pero, sí, es necesario, que los

docentes reflexionen acerca de que los juicios no son verdades absolutas, para valorar el impacto que pueden tener sobre los alumnos.

El bajo rendimiento genera una realidad de exclusión desde el lenguaje; los “malos” estudiantes están puestos en otro lugar desde el lenguaje y esas palabras construyen realidad tanto en la dinámica social como en el desarrollo de la subjetividad.

Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la entidad educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea. La escuela según Levinger (1994), brinda al estudiante la oportunidad de adquirir técnicas, conocimientos, actitudes y hábitos que promuevan el máximo aprovechamiento de sus capacidades y contribuye a neutralizar los efectos nocivos de un ambiente familiar y social desfavorables.

En su estudio sobre el “clima escolar: percepción del estudiante” De Giraldo y Mera (2000) concluyen que si las normas son flexibles y adaptables, tienen una mayor aceptación, contribuyen a la socialización, a la autodeterminación y a la adquisición de responsabilidad por parte del estudiante, favoreciendo así la convivencia en el colegio y por tanto el desarrollo de la personalidad; por el contrario si éstas son rígidas, repercuten negativamente, generando rebeldía, inconformidad, sentimientos de inferioridad o facilitando la actuación de la persona en forma diferente a lo que quisiera expresar.

El fracaso escolar termina caracterizado como resultado de un problema que porta el sujeto-alumno a título individual, y el fracaso masivo acaba siendo una suma de fracasos individuales, un efecto agregado de los déficits, retardos madurativos, retrasos intelectuales, dificultades de aprendizaje, etc., que portan individualmente los alumnos. Lo alarmante, es que estas diferencias resultan en determinados casos producidas por la propia escuela, y que aún en los casos en que no es así, lo que importa es la manera en que las diferencias son delimitadas y significadas por la escuela.

2.1. El efecto Pigmalión.

El efecto Pigmalión es un término que utilizó el psicólogo social Robert Rosenthal a raíz de unos experimentos realizados en el año 1965 para referirse al fenómeno mediante el cual las expectativas y creencias de una persona influyen en el rendimiento de otra. Rosenthal bautizó este efecto con el nombre del mito griego Pigmalión.

En la obra del poeta Ovidio, Pigmalión era un escultor que vivía en la isla de Creta y que se enamoró de una estatua que él mismo había creado: **Galatea**. Tan fuertes eran sus sentimientos por ella que pidió a los dioses que la convirtieran en una mujer de carne y hueso para poder amarla como una a una mujer real y Afrodita le concedió su deseo. Más tarde Pigmalión se casó con ella y fruto de su amor, nació Pafo, su hija.

También conocido como la profecía autocumplida, la esencia del efecto Pigmalión, consiste en cómo las altas *expectativas* de alguien en relación a otra persona dan como resultado un alto rendimiento en esta última, o en cómo unas expectativas bajas influyen en el otro de manera negativa, afectando a su rendimiento. Cuando estas expectativas, ya sean altas o bajas, proceden de un individuo hacia sí mismo el fenómeno se conoce como efecto Galatea.

El hecho de verse reflejado en un hijo o en un alumno y querer que sea como nosotros, que consiga lo que hubiéramos querido o lo que consideramos que debe ser, puede provocar que las consecuencias del efecto Pigmalión se tornen negativas. Las expectativas sobre el otro se manipulan al pasarlas por un filtro personal.

De este modo, muchos padres y docentes consiguen que sus hijos/alumnos se conviertan justo en lo contrario de lo que quieren ellos mismos porque su lenguaje, sus reproches, sus mensajes se centran constantemente en ello. El ejemplo más conocido para ilustrar lo mencionado es el **experimento Rosenthal**.

2.2. Experimento Rosenthal.

En 1966 dos investigadores, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson llevaron a cabo un ejercicio consistente en practicar una prueba de inteligencia a niños de los cursos primero a sexto con el falso nombre de “Test de Harvard de Adquisición Conjugada”. Dijeron que la prueba era indicativa de la capacidad intelectual, cuando,

en realidad la prueba sólo medía algunas aptitudes no verbales. A los maestros se les dijo que era de esperar que los alumnos que obtuvieran buenos resultados en el test tuvieran avances sin precedentes en el transcurso del siguiente año.

Lo cierto es que las pruebas no podían predecir tal cosa. Ocho meses después, el grupo de los supuestamente aventajados había avanzado intelectualmente más que el resto y el cociente intelectual de los componentes del grupo habían aumentado significativamente, sobre todo los de primer y segundo curso. Había una clara asociación entre la expectativa del profesor y el rendimiento del alumno.

2.3. La motivación.

La “motivación escolar” es un proceso general por el cual se inicia y dirige una conducta hacia el logro de una meta. Este proceso involucra variables tanto cognitivas como afectivas, ambas, actúan en interacción a fin de complementarse y hacer eficiente la motivación, proceso que va de la mano de otro, esencial dentro del ámbito escolar: el aprendizaje.

De acuerdo con la perspectiva conductual, una comprensión de la motivación del estudiante comienza con un análisis cuidadoso de los incentivos y recompensas presentes en la clase. Por su parte, la perspectiva humanista enfatiza fuentes intrínsecas de motivación como las necesidades que la persona tiene de “autorealización” ó de “autodeterminación”. Pero, lo que estas teorías tienen en común es la creencia de que las personas están motivadas de modo continuo por la necesidad innata de explotar su potencial. Así, desde la perspectiva humanista, motivar a los estudiantes implica fomentar sus recursos internos, su sentido de competencia, autoestima, autonomía y realización.

Las teorías del aprendizaje social son integraciones de los planteamientos conductuales y cognoscitivo: consideran tanto el interés de los teóricos conductuales con los efectos y resultados o resultados de la conducta, como el interés de los teóricos cognoscitivos en el impacto de las creencias y expectativas individuales. Muchas explicaciones de la motivación de influencia del aprendizaje social pueden caracterizarse como expectativa de valor teórico.

Se concluye en que la implicación de la motivación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva a cierta reflexión acerca de su efecto en el desarrollo de la personalidad, y consecuentemente en el rendimiento académico.

3. Acerca de las Evaluaciones tradicionales en la escuela.

La evaluación tradicional es una tarea puntual en un momento particular, es aquella que se efectúa, sin tomar en cuenta las potencialidades de los estudiantes y básicamente es cuantitativa. Los estudiantes pueden tener la sensación de no saber exactamente, por qué o cómo fue, que obtuvieron una nota aprobatoria o no. Asumiendo a la evaluación como un instrumento de control y de selección externo.

Esta evaluación tradicional no siempre considera las condiciones y el contexto dentro de los cuales transcurre el aprendizaje del niño, sus experiencias previas, sus prácticas culturales, las metodologías utilizadas por el profesor, los materiales educativos utilizados, el capital cultural y la mediación recibida de su familia.

La preocupación por cuidar una equidad puramente formal, impide los aprendizajes de alto nivel. A menudo, el concepto de equidad que tiene la cultura escolar, consiste en plantear a todos los estudiantes la misma pregunta, al mismo tiempo y en las mismas condiciones. Esto lleva a que los profesores evalúen los logros individuales a partir de preguntas estandarizadas y cerradas. En esta perspectiva, si el profesor decide evaluar un trabajo de grupo, a menudo se pregunta: *¿Contribuyeron todos los alumnos de igual forma? ¿Saben las mismas cosas? ¿Es justo poner la misma nota a los alumnos líderes y a los que siguen el trabajo de los otros?* (Perrenoud, 1998).

La cultura evaluativa tradicional privilegia los saberes que pueden traducirse en logros individuales y manifestarse a través de preguntas de selección múltiple o de ejercicios a los cuales se puede asignar equitativamente un número de puntos. La evaluación tradicional reduce la gama de aprendizajes a un conjunto de saberes y competencias restringido, que se opone a las demandas de los programas modernos, centrados en la transferencia de conocimientos y competencias de alto nivel. En tal sentido, constituye un freno para el cambio, porque lleva a los docentes a preferir las competencias aislables y cuantificables, en desmedro de las competencias de alto nivel, difíciles de encerrar en una prueba de lápiz y papel y de tareas individuales. *“Así, las pruebas de lápiz y papel constituyen un freno al desarrollo de las competencias de alto nivel, porque llevan a los profesores a preferir las competencias aislables y cuantificables”* (Perrenoud, 1998).

Se dice que la evaluación mediante exámenes es característica del paradigma tradicional, éste tipo de evaluación genera como resultado un número y mide el grado de aprovechamiento escolar adquirido por los estudiantes. Generalmente, es difícil de lograr una acción motivadora. *“No es posible valorar con absoluta precisión el estado de conocimiento de un alumno, y tampoco es posible plantear pruebas que respondan a una revisión total”* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005, p. 515)

Además de las pruebas, estadísticas e informes tenemos que añadir toda la evaluación que tiene lugar en los propios centros educativos y en las aulas.

4. Actas en las Instituciones Escolares.

La escuela es un espacio atravesado por normas que delimitan lo correcto y lo incorrecto, lo que está permitido y lo que no. Dussel afirma que *“...el espacio de la escuela constituye un campo de experiencias en el cual se aprenden ideas y prácticas sobre la legalidad, legitimidad, la justicia, la construcción de un orden social y la resolución de conflictos, y en ese sentido da indicio sobre procesos más generales que tienen lugar en la sociedad”* (2005). La elaboración de actas se encuentra dentro de la construcción de este orden, de la resolución de conflictos y de lo normativo porque mediante estos escritos es que queda registrado gran parte de lo que sucede dentro de la institución. *“La elaboración de un acta de reunión implica redactar un documento que registra no sólo los temas tratados en el momento de la redacción, sino también los acuerdos a los cuales se han arribado terminada la reunión”* (Paula A. Díaz 2017, p. 92).

La finalidad de toda acta es certificar hechos y lo acordado en la reunión, además de dar validez a lo pactado. Éstas se redactan en distintas instituciones, públicas o privadas, asociaciones y asambleas parlamentarias. Las reuniones son debidamente convocadas, por escrito y con la antelación, mediante nota (también es un documento) dirigido a todos los posibles asistentes, y en la que figura el día y hora de la reunión. Las actas pueden ser documentos independientes, también llamadas actas volantes.

De todos modos, suelen redactarse en un libro de actas, foliado y sellado por las autoridades de la institución. Existen diferentes situaciones en las cuales se redactan actas. Por ejemplo: un alumno lastimado en el recreo, entrevista con un padre, entrevista con un docente, una visita del inspector, resolución de conflictos,

reuniones de personal, elaboración de propuestas de trabajo grupales, secuencia de hechos sucedidos en un periodo de tiempo, etc.

El Reglamento General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (2012), menciona la forma de llevar los estados administrativos de una escuela, además de nombrar las personas responsables de llevarlos a cabo. Estas personas – director, secretario, docente, inspector- según dicho reglamento, deberán efectuar registros de diferentes acciones. Conocemos en el ámbito escolar a estos registros como libros de actas. *“El Acta deberá contener: lugar y local, fecha y hora, autoridades y personas presentes, motivo, desarrollo y conclusiones, si hubiere, lugar y horario de finalización y firma de los presentes. Si el acta se confeccionara en relación a un expediente en trámite, deberá consignarse la identificación del mismo”*

La sociedad organiza una serie de status o posiciones a los que se le asigna ciertos roles y ante los cuales surgen expectativas. Así, entonces, al alumno le corresponden roles como ser; estudiar, asistir a clases, comportarse adecuadamente, hacer las tareas, surgiendo de ellos ciertas expectativas negativas ó positivas, por parte de compañeros, docentes y autoridades de la institución. Al respecto, es frecuente que se deje asentado por escrito en un Acta Escolar expresiones que van poniendo marcas, rótulos que condicionan su rendimiento escolar y en ocasiones, van más allá de su historia escolar.

5. Rol del psicopedagogo.

Desde el campo de la psicopedagogía se intenta brindar espacios en donde sea posible reencontrarse con el placer que produce “aprender”, como así también, acompañar al sujeto de manera transicional a través de diversas intervenciones. Esto se dará a partir de la transmisión de seguridad, sostén, y contención por parte del profesional y que le servirá de herramienta al sujeto para afrontar nuevos desafíos a lo largo de su vida.

El aprendizaje de un individuo se realiza en función al organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo en relación con otro individuo, es decir, solo es posible dentro de una relación vincular. La función que cumple el proceso de aprender es posibilitar la adaptación creativa del individuo, su humanización, con el desarrollo simultáneo como sujeto subjetivo, epistémico y social (Azar, 2009).

La psicopedagogía se ocupa de las características del aprendizaje humano: cómo se aprende, cómo ese aprendizaje varía evolutivamente y está condicionado por diferentes factores, cómo y por qué se producen las alteraciones del aprendizaje, cómo reconocerlas y tratarlas, qué hacer para prevenirlas y para promover procesos de aprendizaje que tengan sentido para los participantes (Müller, 2008). Pero no solamente considera estos temas desde el ángulo subjetivo e individual sino que intenta abarcar la problemática educativa, en la medida en que hace conocer las demandas humanas para que produzca el aprendizaje, señalando sus obstáculos y sus condiciones facilitadoras.

La tarea clínica se representará como un triángulo donde en cada vértice podemos ubicar los componentes del espacio psicopedagógico (Novillo y Fuentes, 2008). Uno de los vértices está representado por el sujeto. Partimos de la idea de un “sujeto en contexto”, que se va constituyendo de manera integral, cognitiva y afectiva en un proceso constructivo. Así, al mismo tiempo que va construyendo las relaciones sociales va reconstruyendo la cultura.

El contexto lo concebimos a la manera de Bronfenbrenner como entornos concéntricos: micro, meso, exo y macrosistema, donde cada uno ejerce una influencia, es decir, producen efectos en el sujeto aún aquellos en los cuales el sujeto no se desenvuelve directamente. El contexto es fundamental ya que para entender lo que un sujeto hace o produce hay que verlo en el contexto donde se da, ya que nada tiene significado fuera del contexto. Siempre actuamos desde y hacia contextos.

El otro vértice es el “psicopedagogo” incluido en el sistema terapéutico, quien debe poseer características que beneficien, la relación terapéutica: flexibilidad, empatía solidaria y distancia óptima, capacidad de escuchar, prevenir, interpretar, integrar y articular teoría y práctica constante. Actúa como sostén, como ayuda, como andamiaje. El tercer vértice es la tarea: El “aprendizaje”. Aprendizaje entendido desde una concepción constructiva, concepción que tiene como eje vertebrador la dimensión social del aprendizaje y de la enseñanza. Se considera a este aprendizaje como un proceso fundamentalmente vincular que tiene lugar en un cuerpo construido relacionamente y cuyo despliegue creativo supone la articulación de la inteligencia y el deseo.

El aprendizaje se sostiene en el interjuego de las estructuras cognitiva y afectiva, procesos subjetivos, singulares en constante devenir que el sujeto va co-construyendo en la interacción con sus contextos. Se considera relevante a todo aprendizaje que le

permita al sujeto vivir y manejarse estratégicamente en las diversas situaciones que pudiesen presentársele. No se trata de pensar el aprendizaje desde una perspectiva individual ó familiar ó escolar solamente sino desde otros contextos más amplios y de sus múltiples interacciones y entrecruzamientos.

Encuadre metodológico:

El presente trabajo se realiza bajo una mirada interdisciplinaria, inmersos en el paradigma de la complejidad y teniendo en cuenta que un alumno es un sujeto bio-psico-social atravesado por una multiplicidad de factores influyentes en su desempeño académico.

El planteo del problema de investigación se encuentra enmarcado en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las representaciones de los docentes acerca del concepto de rendimiento académico y su relación con la tarea psicopedagógica?

El objetivo general es identificar cuáles son las representaciones de los docentes acerca del concepto de rendimiento académico y cuál es su relación con la tarea psicopedagógica.

Los objetivos específicos son:

- Caracterizar los conceptos de rendimiento académico.
- Identificar similitudes y diferencias entre los conceptos de rendimiento académico y rendimiento escolar.
- Indagar acerca del rendimiento académico, fracaso escolar y sus representaciones.
- Identificar los criterios que aplican los docentes para evaluar el rendimiento escolar.

La investigación es llevada a cabo a partir de un estudio exploratorio y cualitativo basado en la recolección de datos a través de entrevistas a docentes y del análisis de actas escolares en el nivel primario de gestión privada de CABA.

Análisis de los datos:

Del estudio realizado sobre las Actas escolares se desprende el término “rendimiento escolar” como un constructo social utilizado a la hora de determinar cómo es el desempeño académico-escolar de los alumnos. Surge del análisis que, en su mayoría, son los padres/familiares quienes se acercan a las instituciones escolares a los efectos de dialogar acerca del rendimiento de los alumnos. Algunas de las frases fueron:

“Nos reunimos por pedido de los padres de XXX para dialogar acerca del desempeño escolar de...”

“Por pedido de los padres, quienes quiere conocer más acerca del rendimiento académico de XXX,....” “Nos reunimos con la mamá de XXX quien nos expresa su preocupación por el rendimiento escolar...”

“Nos reunimos con las mamás de la alumna de referencia, quienes nos plantean su inquietud en relación al vínculo de XXX con su compañera XXX y cómo esto afecta su rendimiento y estado de ánimo”

“Nos reunimos con la mamá de XXX para contarle sobre el rendimiento en las clases de inglés”

Se destaca de las Actas observadas, el rol docente; docente como un factor fundamental dentro del desempeño académico, puesto que influye en la motivación del estudiante hacia su proceso educativo, éste puede facilitar o inhibir la motivación del estudiante a través de sus expectativas; si estas son bajas se transmiten al alumno, quien asume sus fallos como fruto de una falta de capacidad del docente, pero si sus expectativas son altas el maestro influye en la motivación y la confianza del alumno, en sus competencias.

Es por ello que, se considera inminente el hecho de que cada docente indague acerca de cuáles son las causas por la cual el alumno presenta un bajo rendimiento escolar/académico, teniendo en cuenta que cada alumno/a es un sujeto integral. Asimismo, convocarlos para que desarrollen la capacidad de expresión y reforzar, así, el vínculo haciéndole saber de sus logros. Dotar al alumno de herramientas para que pueda superar sus dificultades cotidianas y, por lo tanto, tener no solo una mejor calidad de vida sino también un buen rendimiento académico es una labor fundamental de los profesionales de la educación.

Se ha podido observar que las representaciones de los docentes acerca del concepto de rendimiento escolar se asocian a la capacidad que tiene un alumno/a de comprender los contenidos que el/la docente le explica para luego poder aplicarlos a distintos tipos de actividades. Asimismo, el rendimiento es una forma de medir el desempeño académico sin tener en cuenta el transcurrir en el llamado *proceso enseñanza-aprendizaje*. Algunas expresiones, obtenidas en las entrevistas, fueron las siguientes: *“Me parece que es un enfoque bastante lineal y frío de lo que se puede medir en un estudiante porque sabemos que en el proceso de aprendizaje de cada chico está involucrada una serie de aspectos que exceden a la situación áulica”* *“Utilizar la palabra rendimiento es dejar de lado múltiples aspectos del estudiante como ser humano complejo”*

El rendimiento es considerado como una variable muy compleja en la que incide una gran diversidad de factores, de los que algunos hasta resultan difíciles de delimitar con claridad. En todo caso, el rendimiento se puede considerar como uno de los principales indicadores de la calidad en la educación.

Con respecto a la medición operativa del rendimiento académico, las calificaciones otorgadas por los docentes son uno de los criterios más empleados, por ser uno de los factores de mayor estabilidad que se conocen en relación con el rendimiento escolar de cursos o niveles superiores. Cabe destacar que, antes de que el tema de la evaluación de la calidad educativa tuviera el protagonismo que posee en la actualidad, el desafío mayor para los sistemas educativos lo constituía el crecimiento, la ampliación de su cobertura, la construcción de escuelas, la formación de docentes, con escasa atención a los aspectos de calidad.

Las reformas educativas de los 70' en varios países latinoamericanos incluyeron la temática de la calidad pero en el marco de transformaciones de los sistemas educativos que, en general, no tuvieron éxito y permanencia. En la década siguiente, aún con las restricciones políticas de las etapas finales de las dictaduras militares y fundamentalmente en las recién recuperadas democracias, se produce en América Latina un proceso de reflexión en el que el tema de la calidad, junto con el de la equidad, se asume como prioritario. Esta reflexión se hace en primer lugar con relación al nivel primario y medio, vinculándolos con los operativos de medición de los rendimientos de los estudiantes. El debate sobre la calidad en Argentina está en parte vinculado a la masificación del sistema educativo ocurrida después la última dictadura

militar. *“La cantidad trae aparejada diversidad social, étnica, cultural y lingüística y las escuelas que atienden a los sectores más desfavorecidos arman su cotidianeidad alrededor de objetivos de asistencia y retención”* (Feijóo, 2002).

Se desprende, de las entrevistas, la necesidad de los docentes de que el rendimiento sea medido por su proceso y no sólo como una herramienta de producción final. Expresaban: *“Las aulas son heterogéneas. Cada alumno trae sus necesidades individuales”* *“Los instrumentos evaluativos propuestos se quedan cortos para lo que es la evaluación integral de los estudiantes”* *“¿Y qué pasa con el día día? ¿Sólo cuenta una evaluación?”* *“Dependemos mucho de los instrumentos de evaluación tradicionales”* Pero, pasar de una estrategia orientada exclusivamente al crecimiento del sistema hacia otra que también privilegia la calidad de la oferta educativa implica conferirle a la evaluación una función medular, en la formulación, en el seguimiento y en la ejecución de la política educativa y aceptar que la calidad no es un concepto intangible, sino algo que puede ser medido, monitoreado y gestionado. Los estudios sobre la calidad educativa apuntan a demostrar que las amplias diferencias internacionales en los resultados de los alumnos en las pruebas de logro cognitivo provienen fundamentalmente del uso dado a los recursos destinados a las escuelas.

Sería interesante que, durante el proceso de construcción de los aprendizajes, el alumno muestre el estado de avance de su trabajo, verifique si está en el camino adecuado y analice los obstáculos y facilitadores para la obtención de sus metas. Los modelos constructivistas otorgan al error un lugar interesante dentro del proceso de aprendizaje y plantean la necesidad de dejar que aparezca para trabajar a partir de él. Vemos que los errores se consideran interesantes señales de los obstáculos que el alumno debe enfrentar para aprender; constituyen indicadores y analizadores de los procesos intelectuales que se encuentran en juego. *“Entender la lógica del error permite mejorar los aprendizajes, buscando su sentido y las operaciones intelectuales de las cuales los errores constituyen una señal”* (Astolfi, 1997).

El constructivismo considera posible compatibilizar la naturaleza constructiva y activa del aprendizaje con la naturaleza esencialmente social y socializadora de la educación escolar. Es decir que, el proceso de construcción tiene una dinámica interna – que es el proceso de reconstrucción – pero la forma que toma esta dinámica es inseparable no sólo del contexto cultural en el que el sujeto en desarrollo está inserto sino también del aprendizaje o adquisición de los saberes culturales (los esquemas de conocimiento específicos). Ahora bien, el aprendizaje de los saberes culturales es la

condición indispensable para convertir a los sujetos en personas y miembros de un grupo social determinado (con características comunes y compartidas) y es la fuente principal del carácter único e irrepetible de cada uno de nosotros. El proceso de construcción permite el doble proceso de socialización e individualización, permite construir la subjetividad en un contexto social y cultural determinado (Novillo y Fuentes, 2008).

En esta trama de relaciones entre desarrollo, aprendizaje, cultura y educación, el sujeto (alumno) es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje; él es el que construye el conocimiento, la actividad mental que realiza siempre es en relación a contenidos que ya están elaborados y el que enseña - psicopedagogo, docente- tiene que crear las condiciones óptimas para que el sujeto (alumno) despliegue una actividad constructiva rica y diversa, guiarlo y orientarlo para que se acerque progresivamente a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales. Aprender un contenido significa atribuirle un significado, construir una representación, un modelo mental del mismo.

La construcción del conocimiento constituye un verdadero proceso de elaboración ya que el sujeto selecciona, organiza la información y relaciona estas informaciones. Este proceso lo hace desde sus conocimientos previos permitiendo, así, relacionar lo viejo con lo nuevo, posibilitando un verdadero “aprendizaje significativo”.

Entonces, y a los efectos de poder preservar la integridad emocional de los estudiantes, se hace indispensable acompañarlos para que puedan desarrollar estrategias de aprendizaje, ayudándolos a que cada uno reconozca cual es su estilo. De igual modo, guiarlos en el aprender a aprender, incentivándolos a que demuestren lo aprendido mejorando su autoestima, apuntando a reconocer sus capacidades, de lo que son capaz, lograr un fortalecimiento que le permita abordar los obstáculos, superarlos y que pueda actuar de una manera competente.

Desde este punto de vista, se hace necesario reflexionar sobre la función de las instituciones formadoras en atención a la totalidad de las necesidades de "formación de las personas" como seres críticos y reflexivos que les permita construir su propio futuro, bienestar y libertad hacia su felicidad. En este sentido, el aspecto de la evaluación que es prioritario analizar es el que tiene como objetivo las posibilidades de ayudar o colaborar en los procesos de "formación de la persona". Expresaba una de las entrevistadas: *“Necesitamos instrumentos que puedan medir los procesos más que los contenidos y resultados”*

En toda instancia evaluativa, que tiene por objeto la conducta de una persona o las relaciones interpersonales, hay potencialidades formadoras; docentes, con la capacidad para poner en marcha procesos de reflexión crítica que llevan a la toma de conciencia de sí mismo y de la realidad y al ejercicio efectivo de la libertad en la toma de decisiones. Estos procesos son el aporte esencial que la evaluación puede hacer a la problemática educativa y pueden hacer de la institución una comunidad crítica, autoconsciente y responsable que funcione como formadora de personas críticas.

Los exámenes, las actividades y los trabajos escritos han sido las formas tradicionales de evaluar a los estudiantes. Sin embargo, hay muchas maneras de que los alumnos demuestren lo que saben; un mural, una obra de teatro, un debate, un programa de radio, un video. Además, las nuevas tecnologías les facilitan a los alumnos el desarrollo de estas y otras muchas creaciones, algunas de ellas antes impensables en el aula.

Al hablar de estrategias de enseñanza y de evaluación vemos que, a pesar del paso del tiempo, éstas generalmente son las mismas. Pero, la diferencia está en cómo las utilizamos y cuál es el propósito que se tiene; existen distintos recursos que los docentes pueden utilizar adaptándolos a sus necesidades. En la actualidad existen infinidad de herramientas para realizar una evaluación formativa diferente al examen tradicional y que harán de la docencia una tarea mucho más práctica y dinámica. Es importante, pensar en los beneficios que se obtendrían de un alumno que disfrute de estar siendo evaluado.

Cabe destacar, que el total de los entrevistados afirmó que las causas de un bajo rendimiento escolar no necesariamente se encuentran relacionadas con problemas de aprendizaje, sino más bien con situaciones relacionadas al entorno del alumno/a. Expresaba, así, una de las entrevistadas: *“Hay niños o niñas con problemáticas familiares diversas que influyen en el rendimiento académico y eso no significa que el alumno tenga problemas de aprendizaje”* El acompañamiento y apoyo familiar inciden en el rendimiento escolar ya que la familia sigue siendo un escenario de socialización y de formación muy importante; esto permite que el individuo se desenvuelva de manera apropiada en la sociedad, se forme en valores y adquiera responsabilidades que le permitirán desempeñarse de una mejor manera en sus diversas actividades a nivel individuales y grupales. Comentaba otra entrevistada: *“Ahora, a veces, esos problemas de aprendizaje tienen que ver con los cimientos del niño, temas familiares, cuan*

estimulada estuvo esa criatura”. Sin duda, el hogar es la primera escuela de una persona en la cual se adquieren las primeras nociones de la vida, donde se inculcan los valores y donde se prepara un camino para que el niño se enfrente a los retos escolares de su infancia, de su vida entera, y así, logren alcanzar un aprovechamiento deseable en las aulas.

Al respecto, Piñero y Rodríguez (1998) postulan que “la riqueza del contexto del estudiante, medida como nivel socioeconómico, tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto, correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él, incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo”.

Es decir, que un bajo rendimiento escolar o académico es más que un pobre desempeño o bajas calificaciones. Se infiere que detrás de ese estudiante que no ha alcanzado los aprendizajes esperados para su edad cronológica, etapa evolutiva y nivel escolar yace alguna problemática que debemos de abordar. Inciden, también, la motivación, las capacidades individuales, la personalidad, la clase social, y el nivel sociocultural. Por ejemplo, el entrevistado número 13 afirma que *“Lo más grave no es el fracaso académico, sino el hecho de que este genera en el alumno sentimientos de frustración que si no son manejados con orientación por parte de padres, maestros y demás adultos responsables, pueden hacer que el estudiante entre en el círculo vicioso del fracaso escolar”*. Las categorías y conceptos de fracaso escolar, nivelación, o rendimiento académico están atravesadas por una disparidad de ideas y conceptos y son productoras de subjetividad.

Surge, entonces, la necesidad de los docentes de trabajar sobre la intencionalidad en el aprender, como estrategia, como el deseo y la capacidad de lograr algo y de actuar en consecuencia. Esta habilidad está ligada a la sensación y a la capacidad de sentirse competente, de ser eficaz. De igual modo, sería pertinente que los docentes, al encontrar diversidad de estudiantes, no opten por agruparlos basándose en preconceptos, frutos de una evaluación inicial. Estas agrupaciones integran diversas variantes de etiquetas que los alumnos reconocen, y pasan a ser conscientes de la imagen que su docente ha formado de ellos.

Ha de reconocerse que, por el momento, y según el análisis realizado el mejor criterio para la medición del rendimiento son las calificaciones otorgadas por el docente; esto no exime a los investigadores que han de abrirse a nuevas perspectivas e instrumentos más diversificados. Según Foucault (2002) *“el examen es un dispositivo disciplinario altamente ritualizado en el que se únen la ceremonia del poder, la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad”*. Los alumnos con un bajo rendimiento escolar, han recibido esta conceptualización, justamente, como consecuencia de haber desaprobado exámenes que evaluaron su capacidad de dar respuestas correctas, de acuerdo a una norma establecida.

Se desprende de este trabajo, la necesidad de buscar otros recursos lingüísticos para referirse a este grupo de alumnos sin tener que reafirmar la categoría evaluativa. Si el profesional de la educación se involucra en la importancia que tiene el potenciar las fortalezas y desarrollar las áreas de mejora de los estudiantes, con el fin de obtener un mejor rendimiento académico, estará a su vez trabajando en el desarrollo del bienestar personal de ese alumno. Es menester considerar que las capacidades de los alumnos son particulares a cada uno y que los tiempos de construcción de conocimiento pueden variar. Por esta razón, el rol del docente debe ser el de acompañar cada paso, alentando a sus alumnos a que logren alcanzar los objetivos sin sentir el peso de la comparación.

Conclusión:

Los procesos evaluativos establecen procesos de construcción de subjetividad, al designar y categorizar a los evaluados de acuerdo a su desempeño. Los logros en la escuela, muchas veces, se miden con índices numéricos que poco o nada dicen de las dimensiones personales, sociales, afectivas, que atraviesan dicha trayectoria. Tomando a Terigi (1990) puede considerarse al fracaso escolar una problemática originada en los procesos de escolarización masiva de la escuela moderna y no se limita sólo a los que repiten y no terminan o a los que no ingresan a la escuela, incumpliendo con la obligatoriedad, sino a los que ingresando la abandonan, o no abandonándola no logran los resultados esperados o no encuentran significatividad en los contenidos, o repiten reiteradas veces sin avanzar. Cuando ello ocurre, el sistema educativo, las instituciones, el docente, la familia, son todos factores que se han relacionado al fracaso.

A pesar de estas limitaciones y críticas, las calificaciones escolares parecen, hoy por hoy, un criterio totalmente válido para definir el rendimiento académico tal como se viene usando en el conjunto de investigaciones. Como consecuencia de las mismas, se entiende que el tema del rendimiento resulta relevante por la incidencia sobre la calidad y eficacia del sistema educativo. Esto genera un debate epistemológico para la psicopedagogía como disciplina en sus prácticas profesionales e impulsa un modelo de Intervención Psicopedagógico Multidimensional.

En conclusión, si queremos una mejora en los resultados obtenidos en la actividad educativa escolarizada debemos de alejarnos de marcos teóricos y referentes reduccionistas, revestidos de supuesta neutralidad y carentes de sentido humano, ya que están imposibilitados para dar cuenta de procesos complejos como lo es la actividad educativa escolarizada.

Las calificaciones son un elemento restrictivo, pues tienden a valorar sólo la calidad de los logros y las metas educativas y no consideran las otras finalidades educativas que proclama los sistemas y que no se centran exclusivamente en los aprendizajes cognitivos o academicistas; a su vez, y desde el punto de vista metodológico, resulta con frecuencia problemática la forma de calificar, así como los procesos de evaluaciones aplicados.

Existen diversos factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, factores que inciden fuertemente en el rendimiento escolar y que pueden, ser internos y

externos al individuo. Estos factores pueden ser de orden social, cognitivo y emocional, y su codependencia afectan al estudiante. El rendimiento académico no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético de una serie de factores que actúan en, y desde, la persona que aprende.

Si el bajo rendimiento académico de un alumno se presenta cuando ese estudiante no es capaz de alcanzar el nivel de rendimiento medio esperado para su edad y nivel pedagógico, es preciso tener en cuenta todos los actores y factores que intervienen en el proceso educativo. Asimismo, identificar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en el aula, es una labor que permite la construcción de un currículo integrador que reconozca la diversidad como factor clave en la enseñanza, evitando la planeación de prácticas pedagógicas para estudiantes estándar, pensadas desde el interés del docente, sino por el contrario formuladas desde el conocimiento pleno del estudiante.

Someter a los estudiantes a clases universales desconociendo cada estilo de aprender, dificulta su óptimo desempeño académico y desaprovecha el potencial que sus dimensiones de personalidad pueden aportar en su proceso de aprendizaje. Sentir que son reconocidos como iguales ante los ojos de su docente, proporciona a los estudiantes un incentivo en el recorrido por el aprendizaje y por su avance como profesional durante los años de formación. Los estudiantes ven en esta forma de relación, un puente conector entre voluntad de aprender y comunicación con el docente. Al sentirse reconocidos y sin etiquetas previamente instauradas, la motivación se incrementa y los resultados académicos difieren de los que podrían ser obtenidos en un marco de desarrollo delimitado por éstas.

Resultaría, entonces, oportuno conocer cómo categorizar a los estudiantes que no clasifican en las dimensiones propuestas; es decir, a los estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje diferente y en consecuencia, permitirse que un mayor número de actividades propuestas por el docente intervengan en el aprendizaje. Las características individuales deberían considerarse herramientas claves para comprender cómo son los procesos de aprendizaje de cada alumno y así, ayudarlo a encontrar el mejor camino que le permita construir nuevos conocimientos, identificarlos e incorporarlos al esquema que ya posee. La individualidad de cada estudiante debe considerarse una guía de acción que permita al profesor comprender mejor los procesos de aprendizaje de cada alumno y así observar las particularidades del curso que tenga a su cargo.

Bibliografía:

- Azar, E. (2009). *Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica*. Revista Diálogos Pedagógicos. Núm. 14 (pp. 29-41).
- Benasayag y Schmit (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Editorial Siglo XXI. (p. 78).
- Cano Sánchez-Serrano, Joaquín S. (2001). *El Rendimiento escolar y sus contextos*. Revista Complutense de Educación. Vol. 12 Núm. 1 (pp.15-80).
- Chadwick (1979) citado en Vallejo, A. P., & Risoto, M. A. (2014). *La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario*. (pp. 124-140).
- Covington, M.; Omelich, C. (1979). *Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation*. *Journal of Personality and Social Psychology*. The motive for self-worth. Research. (pp. 1487-1504).
- De Giraldo, L. y Mera, R. (2000). *Clima social escolar: percepción del estudiante*. En red. Recuperado en: <http://colombiamedica.univalle.edu.co/Vol31No1/clima.html>.
- Dussel I. (2012). *¿Qué es la autoridad en la escuela?*, Le Monde Diplomatique, Edición Cono Sur, suplemento Núm. 5. La Educación en Debate. UNIPE-Universidad Pedagógica nacional.
- Facciola, Mariana (2017). *Representaciones sociales acerca del aprendizaje escolar en estudiantes, docentes y no docentes de la modalidad educación permanente en contextos vulnerables de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado. Universidad Católica Argentina.
- Feijóo, María del Carmen (2002). *Equidad social y educación en los años 90*. IPE. UNESCO.
- Kaplan, Carina V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires. Colihue.
- Levinger, B. (1994). *School feedings programs-myth and potential*. *Prospects*, 14.(pp. 25–30).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Premios Nacionales de la Innovación Educativa* Madrid. España: CIDE. (p. 515)
- Molina Pertuz, V. L. y Cruz Bolaños, J. A. (2016). *Normalización, subjetividad y alternativas al bajo rendimiento escolar*. *Revista Poiésis*. (pp. 30-45).
- Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagógica: estrategias y propuestas para la intervención educativa*. Buenos Aires: Bonum.

- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. Revista REICE. Vol. 1. Núm. 2.
- Novillo Martinez, H. y Fuentes, A. (2008). *El tratamiento psicopedagógico*. Paper.
- Nováez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México. Editorial iberoamericana.
- Piñero, L. y Rodríguez A. (1998). *Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes*. Human Development Department. LCSHD Paper series N. 36. The World Bank. Latin America the Caribbean regional Office.
- Rosenthal y Jacobson (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York. Rinehart and Winston.
- Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. Revista Ibero-Americana de Educación. Núm. 50. (pp. 23-39).
- Visca, J. (2017). *Clínica Psicopedagógica: Epistemología convergente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Visca &Visca Editores.