

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**FACTORES ECONÓMICOS Y LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN
LA REPITENCIA Y DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE
ENSEÑANZA MEDIA DE DOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
DE LA COMUNA DE RANCAGUA, UN ESTUDIO DOCUMENTAL.**

TESIS

Presentada por:

Mag. Francisco Antonio Vega Reichenberger

Asesor:

Dr. Lucio Walter Valderrama Pérez

**Para obtener el Grado Académico de
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**TACNA - PERÚ
2018**

**UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA



**FACTORES ECONÓMICOS Y LA ESCOLARIDAD DE LOS PADRES EN
LA REPITENCIA Y DESERCIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE
ENSEÑANZA MEDIA DE DOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES
DE LA COMUNA DE RANCAGUA, UN ESTUDIO DOCUMENTAL.**

TESIS

Presentada por:

Mag. Francisco Antonio Vega Reichenberger

Asesor:

Dr. Lucio Walter Valderrama Pérez

**Para obtener el Grado Académico de
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN EDUCATIVA**

**TACNA - PERÚ
2018**

Agradecimientos

Al señor **Claudio Inostroza Abarca** Director del Liceo Comercial Diego Portales y al señor **Guillermo Barrios Gacitúa** Director del Liceo de adultos Francisco Tello González agradecimientos por permitirme realizar este trabajo de investigación en sus establecimientos.

Al Dr. **Pedro Rosales Villarroel** por su abnegada labor a veces no comprendida y que dio por resultado esta tesis.

Al Doctor a cargo de mi asesoría, por tener la paciencia de guiar este trabajo y sacar las impurezas.

A **Carlos Navarro Cox** que se dio el tiempo de leer la tesis y dar sugerencias para que existiese una mayor ilación de las ideas.

A **Erika Kittsteiner Sánchez**, una gran amiga que me enseñó a ver la gestión educativa como algo más cercano y con mayor compromiso. Amiga, para ti y tu familia.

Gracias

Dedicatoria

Para ti que has estado en mi alma, en mi corazón desde siempre, para ti que en algún momento te sentiste orgulloso de mí y lo pregonabas a quien te quería escuchar cuando yo no tenía más allá de 8 años. Para ti que has sido mi mejor amigo aun sabiendo que ya partiste hace tantos años. Para ti querido papá Julio Andrés Vega Moya, espero te sientas orgulloso de donde me estés mirando. Gracias por todo.

Para mi madre Crescencia que con su sabiduría ha logrado inculcarme la responsabilidad y el respeto por lo que se hace. Gracias Madre.

Para Mónica, mi esposa, por sentirse orgullosa de mis logros, por estar ahí sin hacerse notar, por respaldar cada uno de mis objetivos. Estos logros son tan tuyos como míos. Un beso y gracias por estar.

A Natalia mi alma gemela, quien me exige, sin quererlo, estar siempre en primera línea. Estas huellas espero sean borradas y otras creadas con tu propia fuerza.

A Julio, mi partner, mi éxito, logros y fracasos. Espero que esta huella también la puedas moldear en el futuro más cercano y seguir las. El cambio es difícil, pero tiene un gran sabor. Todo el éxito y mi amor por ti.

A Benjamín que los esfuerzos realizados por todos nosotros te sirvan para enfocar su vida y tus energías. Querido hijo, tu éxito es y será el nuestro. Te amo.

A Mariana, mi espejo, mi pasión, mi todo. Mi belleza. Te quiero, sencillamente te quiero.

A Francisco quien le ha dado un nuevo aire a mi vivir. Espero que los resultados de tus abuelos y tus padres inculquen en ti el amor por los libros y la vida sana.

A Diego, a quien estoy aprendiendo a sentirlo como parte de mí. Espero que los éxitos de tus abuelos y padres te sirvan en tu vida futura.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Página de Respeto	II
Caratula Interior	III
Agradecimientos	IV
Dedicatoria	V
Indice de contenidos	VI
Indice de tablas	XI
Indice de gráficos	XIII
Resumen	XVI
Abstract	XVII

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	4
1. EL PROBLEMA	4
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	15
1.2.1 Interrogante Principal	18
1.3.2 Interrogantes Secundarias	18
1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
1.4.1 Objetivo General	27
1.4.2 Objetivos Especificos	27
1.5 CONCEPTOS BÁSICOS	28
1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	28
CAPÍTULO II	32
2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO	32
2.1. Deserción y fracaso escolar Acapite de la Variable dependiente	33
2.1.1 Deserción Escolar	33
2.1.2 El Fracaso Escolar, definición	36
2.1.3 Preocupación por el fracaso escolar	42
2.1.4. El fracaso escolar en América Latina	51
2.1.5 El Fracaso Escolar en Chile	57
2.1.6 Indicadores, factores y causas del fracaso escolar	62
2.1.7. Indicadores de Fracaso Escolar	64
2.2. Factores escolares (Acapite de la Variable Independientes)	78
2.2.1. Factores escolares	78
2.2.2 Factores Personales	78
2.2.3 Factores Contextuales	78
2.3 Educación	86
2.3.1 Características de la Educación	92
2.4 Ecosistema Educativo	94
2.5 Teorías y estrategias de aprendizaje	99
2.5.1 Teoría de la Gestalt	99
2.5.2 La Psicología Cognitiva	103
2.5.3 Psicología Genético - dialecticas	105
2.5.4 El Constructivismo	110
2.5.5 El Aprendizaje Significativo	113
2.5.6. El Conductismo	116
2.5.6.1 El conductismo en el aprendizaje	119
2.6 Estrategias de Aprendizaje	120
2.6.1 Tipos de Estrategias de Aprendizaje	122
2.6.1.1 Estrategias de Ensayo para tareas básicas de aprendizaje	122
2.6.1.2. Estrategias de Ensayo para tareas complejas de aprendizaje	123
2.6.1.3. Estrategias de elaboración para tareas de aprendizaje	123
2.6.1.4 Estrategias de elaboración p/tareas complejas	123
2.6.1.5 Estrategias organizacionales para tareas básicas de aprendizaje	123
2.6.1.6 Estrategias organizacionales p/ tareas complejas de aprendizaje	124

2.6.1.7 Estrategias de monitoteo de Comprensión	124
2.6.1.8 Estrategias efectivas	124
2.6.1.9 Otras clasificaciones de estrategias de aprendizaje	125
2.6.1.10 Selección de las Estrategias de Aprendizaje	126
2.7 Motivación	128
2.7.1 Concepto de Motivación	129
2.7.2 Motivación Intrínseca y Extrínseca	130
2.8 Teorías Motivacionales	138
2.8.1 Teoría de la Motivación de Maslow	138
2.8.2 Teoría Bi-Factorial de Herzberg	142
2.8.3 Teoría E-R-G de Alderfer	144
2.8.4 Teoría X y Teoría Y, de Douglas McGregor	145
2.8.5 Teoría de las Expectativas de Vroom	147
2.8.6. Teoría de las Motivaciones Sociales de McClelland	148
2.8.7. Teoría de la motivación de Hackman & Oldham	149
2.8.8 Motivación escolar	150
2.8.9 Atribuciones Causales	153
2.8.10 Metas académicas	155
2.9 Relación Motivación entre y Rendimiento Académico	158
2.9.1 Criterios de inclusión	159
2.9.2 Inteligencia y Aptitudes	160
2.9.3 Concepto y Naturaleza de la Inteligencia	161
2.9.4 Teorías estructurales de la Inteligencia	162
2.9.5 Enfoque psicometrico o diferencial	162
2.9.6 Enfoque cognitivo	162
2.10 Autoconcepto	168
2.10.1 Definición y Evolución del Autoconcepto	169
2.10.2 Funciones y Componentes del Autoconcepto	169
2.10.3 Relación entre Autoconcepto y Rendimiento	170
2.10.4 Criterios de inclusión	173
2.11 Hábitos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje	173
2.12 Estilos de aprendizaje	175
2.12.1 Definición Estilos de aprendizaje	176
2.12.2 Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico	181
2.12.3 Estrategias de Aprendizaje	181
2.12.4 Hábitos de estudio	182
2.12.5 Criterios de inclusión	184
2.12.6 Características del Ámbito Familiar y Resultados Escolares	184
2.12.7 Papel mediador de las variables socio familiares entre los factores individuales del alumno y la acción escolar, y rendimiento académico	186
2.13 Rendimiento Anterior	189
2.13.1 Criterios de inclusión	189
2.14 Concepto de Clima	190
2.14.1. Tipología y Dimensiones del Clima. Una breve selección	190
2.14.2 Tipología de clima	191
2.14.3 Clima Escolar y Rendimiento Académico	192
2.14.4 Criterios de inclusión	196

2.15 Conclusiones del capítulo	196
CAPITULO III	200
3. MARCO METODOLÓGICO	200
3.1 Hipótesis	204
3.1.1 Hipótesis General	200
3.1.2 Hipótesis Específicas	200
3.2 Variables	201
3.2.1 Variable Dependiente	211
3.2.1.1 Denominación de la variable	202
3.2.1.2 Indicadores	203
3.2.1.3 Escala de Medición	214
3.2.2 Variable Independiente	215
3.2.2.1 Denominación de la variable	215
3.2.2.2 Indicadores	215
3.2.2.3 Escala de Medición	215
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	210
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	219
3.5 AMBITO DE ESTUDIO	211
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA	212
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	214
3.7.1 Herramientas e Instrumentos	214
3.7.2 Técnicas de Análisis de Instrumentos	233
CAPÍTULO IV	226
4. LOS RESULTADOS	226
4.1. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	229
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	237
4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS	237
CAPÍTULO V	310
5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	310
5.1 CONCLUSIONES GENERALES	310
5.1.1 Objetivo General	310
5.1.2 Objetivos Específicos	314
5.1.3 Conclusión a los Objetivos	324
5.2 Hipótesis	326
5.3 SUGERENCIAS O PROPUESTAS	341
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	326
ANEXOS	326

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución territorial de la deserción en Chile	20
Tabla 2. Especificaciones	31
Tabla 3. Tasa de reprobación en enseñanza básica y media (2007)	58
Tabla 4. Tasa de deserción 2011	59
Tabla 5. Criterios de rendimiento	70
Tabla 6. Causas intrínsecas y extrínsecas	80
Tabla 7: Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar	82
Tabla 8. Factores Variables relacionadas c/el bajo rendimiento escolar	85
Tabla 9. Clasificación de las metas académicas	158
Tabla 10. Estilos de aprendizaje por autores	179
Tabla 11 Clasificación de las dimensiones del clima escolar	191
Tabla 12. Variables de C. E. que influyen en los productos educativos	195
Tabla 13 Ítems de escala de motivación	217
Tabla 14. Ítems escala de Autoconcepto	217
Tabla 15. Ítems de la escala de Habilidades para el A y el Estudio	218
Tabla 16. Ítems del Cuestionario del Alumno	219
Tabla 17. Operalización de las variables	222
Tabla 18. Codificación de tipo de educación alcanzada	
¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 19. Referencias Gráficos 14 y 15	238
Tabla 20. Autoconcepto – Análisis Estadístico	247
Tabla 21: AUTOCONCEPTO (Ord/ en función de categoría “Siempre”)	248
Tabla 22. Autoconcepto – Consignas	249

Tabla 23. Codificación de respuestas	256
Tabla 24. Motivación – Análisis Estadístico	265
Tabla 25 Motivación (Ordenadas en función de categoría “Siempre”)	266
Tabla 26. Motivación – Consignas	267
Tabla 27. Cuadro estadístico 1 – habilidades aprendizaje	281
Tabla 28. Consignas - Habilidades del aprendizaje	289

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Pérdidas de ingresos asociados a la deserción escolar	54
Gráfico 2: Deserción temprana urbana/rural en A. Latina	56
Gráfico 3: Tasa de Deserción por Edades	61
Gráfico 4: Abandono escolar. Mineduc	62
Gráfico 5: Teorías de Motivación	137
Gráfico 6: Motivación en el aula	152
Gráfico 7: Tasa de repitición en ed. Primaria	229
Gráfico 8: Población por edad	229
Gráfico 9: Población por edad y sexo	231
Gráfico 10: Nivel educativo de los alumnos.	232
Gráfico 11: Nivel de estudios del padre	233
Gráfico 12: Nivel de estudios de la madre	235
Gráfico 13: Población por sexo	237
Gráfico 14: Nivel de estudios alcanzado por el padre	238
Gráfico 15: Nivel de estudios alcanzado por la madre	240

Gráfico 16: Frecuencia con que se lee la prensa en el hogar	241
Gráfico 17: Cantidad de libros en el hogar	241
Gráfico 18: Cantidad de horas dedicadas al estudio fuera de clase	243
Gráfico 19: Aspiraciones respecto a su carrera	244
Gráfico 20: Autoconcepto	251
Gráfico 21: Autoconcepto social	253
Gráfico 22: Autoconcepto Académico	254
Gráfico 23: Tarea/Capacidad	255
Gráfico 24: Tarea/Capacidad por pregunta	256
Gráfico 25: Esfuerzo	258
Gráfico 26: Esfuerzo por preguntas	259
Gráfico 27: Interés por el estudio	260
Gráfico 28: Exámenes	261
Gráfico 29: Competencia docente	262
Gráfico 30: Actitud e Interés	270
Gráfico 31: Autocontrol	271
Gráfico 32: Gestión del tiempo	271
Gráfico 33: Ansiedad	272
Gráfico 34: Atención y Concentración	274
Gráfico 35: Preparación de la información	275
Gráfico 36: Ideas principales	276
Gráfico 37: Técnicas de apoyo	277
Gráfico 38: Estrategias de repaso	278
Gráfico 39: Comprensión	279

FIGURAS

Figura 1 Modelo estructural de explicación del rendimiento	83
Figura 2 Ecosistema Educativo	98
Figura 3 Autoconcepto	170
Figura 4 Pirámide de niveles de abstracción de hábitos	174

RESUMEN

El presente estudio investiga cuáles son los factores que intervienen en la deserción y fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O'Higgins: El Liceo Comercial Diego Portales, de Educación Media Técnica Profesional y el Liceo de Adultos Francisco Tello González.

Para este estudio se utilizó la encuesta como instrumento de recogida de datos. Estas encuestas se relacionan con: motivación, autoconcepto, cuestionario del alumno (entorno familiar) y las habilidades de aprendizaje y estudios.

Los resultados obtenidos se relacionan con que el aspecto socioeconómico es una pieza fundamental en la deserción escolar, además, que la desesperanza aprendida se manifiesta en las bajas posibilidades de inserción social que ellos mismos se autoimponen y también la sociedad les impone. Por otra, también se manifiesta que no existe motivación para estudiar, pues el medio en el que se desenvuelven lo condiciona.

Permite tener una visualización mayor del problema a investigar en la que la situación económica de los estudiantes es un gatillante de la deserción. Se cree que no solo debe investigarse la situación de los estudiantes, es necesario y fundamental investigar el trabajo docente, su forma, motivación, estudios de capacitación, etc. Los mejores docentes deben obligatoriamente estar en los colegios con mayores falencias.

ABSTRACT

The present study investigates which are the factors that intervene in the desertion and school failure of the students belonging to two schools of the community of Rancagua, O'Higgins region: The Diego Portales Commercial High School, of Professional Technical Media Education and the School of Adults Francisco Tello González.

For this study, the survey was used as a data collection instrument. These surveys are related to: motivation, self-concept, student questionnaire (family environment) and learning and study skills.

The results obtained are related to the fact that the socio-economic aspect is a fundamental part of the school dropout, in addition, that the learned hopelessness manifests itself in the low possibilities of social insertion that they self-impose themselves and also society imposes on them. On the other hand, it also shows that there is no motivation to study, because the environment in which they develop conditions it.

It allows having a greater visualization of the problem to be investigated in which the economic situation of the students is a trigger of the desertion. It is believed that not only should the situation of the students be investigated, it is necessary and fundamental to investigate the teaching work, its form, motivation, training studies, etc. The best teachers must necessarily be in the schools with the greatest shortcomings.

INTRODUCCIÓN

En el año 2003 el sistema educativo nacional y como política nacional se comprometió con la tarea de asegurar 12 años de escolaridad para la totalidad de la población chilena. El hecho que una proporción elevada de niños y adolescentes abandone tempranamente el sistema educativo sin lograr alcanzar los niveles mínimos de formación y aptitudes académicas se traduce en una reducción de las probabilidades para insertarse en el mercado laboral y disminuye las expectativas de situarse fuera de la línea de la pobreza. En Chile, 90.884 estudiantes salieron de sus colegios en 2013 y no volvieron en 2014, lo que constituye una tasa de deserción del 3,1% en el sistema regular, es decir, educación parvularia, básica y media. Por otra parte, quien no cuenta con la educación media completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas.

Tanto el abandono como la retención se construyen a partir de dinámicas compuestas por elementos internos y externos a la escuela. La identificación de estos factores extraescolares e intraescolares es aún insuficiente para los desertores de educación media y de sus establecimientos. A su vez, integrar la percepción de los sujetos –tanto de los jóvenes, adultos y sus familiares- es relevante para la construcción de políticas que sean contextualmente adecuadas para enfrentar este problema y para determinar el tipo de escuela que se necesita construir para responder adecuadamente a la complejidad del fenómeno.

Los factores que originan la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar formal se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos. En el primero, centrado en los *factores de carácter extraescolar*, se identifica a la situación socioeconómica y el contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros. En el segundo grupo aparecen los *factores intraescolares*, tales como: problemas de conducta, bajo rendimiento, autoritarismo docente, adultocentrismo, entre otros (Marshall, 2001). Diversos estudios plantean que la escuela “fabrica” el fracaso escolar para muchos de sus niños y jóvenes.

No sólo ellos pierden interés por asistir a la escuela, sino que ésta también, de alguna manera, los “expulsa” (Raczinsky, 2005). Repitencia, expulsiones y sobre edad del alumnado, como antesalas de la deserción definitiva de los niños y jóvenes, son notoriamente más frecuentes en escuelas que atienden a sectores populares (Fiabane, 2002). Al respecto, Tedesco (2000) sostiene que no se han encontrado las estrategias pedagógicas adecuadas para enfrentar los problemas de *educabilidad* que tienen los alumnos que vienen de familias que viven en condiciones de pobreza extrema. Con esto hace visible la conexión existente entre los factores extraescolares y los procesos generados al interior de las escuelas.

Es en este sentido que este proyecto de tesis toma fuerza para su desarrollo, pues el saber el porqué de la deserción y/o de la repitencia puede ayudar a los directivos y docentes a tener una nueva mirada de este problema y no solo asumirlo como una cuestión de “flojera” del estudiante.

Este trabajo sigue de la siguiente manera: En el capítulo I se define el planteamiento del problema, se justifica y se delimitan los objetivos de la investigación. En el capítulo II se estructura el fundamento teórico científico. Se consolida el marco teórico de la deserción y fracaso escolar y se definen las variables. En el capítulo III se describe la metodología utilizada, las hipótesis y las variables dependiente e independiente, junto con ello se define qué tipo de investigación es, la población a investigar, las técnicas e instrumentos a utilizar. El capítulo IV se muestra los resultados y la comprobación de la hipótesis. El capítulo V se relaciona con las conclusiones y las sugerencias del tesista. En los anexos se encuentran los cuestionarios utilizados.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Carlos Peña, investigador y Rector de la Universidad Diego Portales, indica que durante estos últimos 18 años nuestra economía presenta un crecimiento constante y una sólida estabilidad institucional, -estas interpretaciones no son propias sino de la PNUD (programa de naciones unidas para el desarrollo)-. E incluso se pone como ejemplo nuestro crecimiento a varias naciones sudamericanas. Pero existe un problema gigante: la distribución del dinero no es óptima, lo único que hace es aumentar la brecha entre los que tienen y ganan más y los que apenas sobreviven, generando un sentimiento de indisposición de la ciudadanía con la economía y el gobierno.

Uno de los mayores estudios realizados por el Banco Mundial en 1996 sobre la distribución de la riqueza en 65 países en desarrollo muestra que Chile ocupó el lugar 58 entre los que tenían la peor distribución. Chile se semejaba a Guatemala, Kenia y Sudáfrica en esos años. Otro estudio más reciente, del año 2012, ubicó a Chile entre los 15 países con la peor distribución en el mundo, en los mismos 65 países, es decir subió 43 puestos en esta mala distribución, pero a pesar de las buenas

señales de nuestra economía a nivel macro, la situación a nivel micro está lejos de solucionarse y es más parece agravarse con los años.

Llevado a lo concreto, y solo como ejemplo; si una persona tiene veinte y otra tiene doscientos y los dos mejoran 50%, uno llegó a treinta y el otro a trescientos. La distancia entre treinta y trescientos es 270, por lo que la distancia ahora sería mayor que la que tenía antes de la mejora en sus ingresos, que era solo de 170. Al mantenerse la distribución del ingreso de esta forma, aun mejorando los ingresos totales de nuestro país, las distancias económicas, sociales, políticas y culturales entre los chilenos, serán más profundas.

Para Jorge Luis Leiva, (2008), si esto se traduce en cifras reales el 75% de la población chilena gana menos de \$500.000 y el 40% dentro de esta gana menos de \$300.000 hacia abajo, lo que quiere decir que la riqueza está concentrada en el 25% de la población. Esto se debe a la razón antes señalada, pero hay que distinguir la mejora de los más pobres, de ellos podemos decir sin duda que es mejor ser pobre hoy que haberlo sido hace 20 años, pero esto pareciera ser solo un consuelo para los economistas y una broma de mal gusto para un gran porcentaje de pobres de nuestro país.

Estas desproporciones económicas se traducen en variados niveles de acceso al sistema educacional, tanto de los que ingresan cada año como para los que se encuentran insertos en él, lo que, por supuesto produce una desigualdad porque el 70% aproximado de los alumnos están en colegios municipales y el resto en colegios particulares subvencionados y privados, lo que constituye un problema clave para describir y explicar una serie de acontecimientos, entre ellos la deserción y el fracaso escolar.

Jorge Luis Leiva (2008), indica que se podría mostrar entonces que la pobreza es una mala excusa para los bajos desempeños escolares, que el problema son los malos profesores o los currículums ajenos a la realidad del entorno en los que viven los estudiantes y que, por lo tanto, todos los niños, independiente de su nivel social, pueden lograr los mismos aprendizajes si la escuela sabe hacer su trabajo. De manera simple y con una gran miopía se podría decir que esa es una causa primaria y fundamental, pero se sabe que no es un argumento serio, por ejemplo, si se considera las prácticas de crianza y los recursos de que disponen las familias de un nivel socioeconómico alto. Los niños, desde muy pequeños, reciben una serie de estímulos de diversa índole, orientado hacia la integridad y con valores ya establecidos por la familia o por el medio donde viven. Entonces se puede ilustrar que estos niños llegan y permanecen en la escuela equipados de conocimientos y habilidades que no han sido provistos por la escuela misma sino por las familias.

En el otro lado, en los hogares de niños de un nivel socioeconómico bajo, la falta de libros es suplida por el televisor quien domina la casa. La mayor parte de ellos no tienen acceso a actividades extracurriculares y, en general, son pocos quienes asisten a jardines infantiles de calidad a pesar de la gratuidad. Un gran porcentaje de sus familias son monoparentales con jefatura femenina.

Bajo este concepto es posible preguntarse entonces, ¿es razonable esperar que niños que provienen de hogares pobres, aun cuando asistan a buenas escuelas, puedan rendir igual que niños de clase media y alta? Es claro que esta situación es una tendencia dominante, no una fatalidad. Algunos niños pobres, con esfuerzo, habilidades naturales y una buena enseñanza orientada hacia la disciplina y el esfuerzo tendrán resultados similares a los niños en donde sus familias poseen un

nivel socioeconómico y cultural más alto, casos así existen, pero es necesario indicar que esto no es universal sino individual e incluso, muchas veces al sorprendernos con la noticia la estigmatizamos. Es por ello que no es posible sacar grandes conclusiones de las excepciones para definir políticas macros, si no que a partir de la generalidad –la pobreza- pueda hacerse un trabajo serio y con expectativas a futuro.

Muchos son los que exponen y utilizan escuelas de esta naturaleza como ejemplo de buenos logros, y de buenos resultados con niños de escasos recursos. Se cree que es aquí donde existe el error más importante en el argumento de que la pobreza es una excusa para el rendimiento bajo: no se asumen las múltiples consecuencias de la pobreza y su impacto en la vida escolar de los niños. Las escuelas con bajos puntajes normalmente tienen niños de hogares donde la pobreza es una palabra que esconde una cruda realidad que ni siquiera se puede lograr imaginar por no vivirla y conocerla. La pobreza implica no sólo falta de dinero sino también problemas de salud, a veces drogadicción, posibilidad de alcoholismos, generalmente violencia intrafamiliar, viviendas inadecuadas, criminalidad en sus barrios, crisis familiares, mala alimentación, escasez cultural o sea las necesidades mínimas básicas no logran estar satisfechas. En este escenario muchos de los alumnos van al colegio a comer y a no ser castigados en sus casas. Esta situación se cree que afecta de manera directa sus conductas, sus estados de ánimo, su disposición para el aprendizaje y el rendimiento escolar.

Para el MINEDUC (2016) en las escuelas con buenos resultados; “Los docentes reportan tener mayores expectativas sobre el futuro educacional de sus alumnos y alumnas, reportan tener un mayor nivel de cobertura de las materias del currículo y dicen sentirse más preparados para enseñar. Los docentes de

establecimientos con rendimiento sobre lo esperado reportan en mayor medida que sus estudiantes realizan una lectura silenciosa en sus clases y que leen en voz alta a sus alumnos y alumnas” (resultados nacionales SIMCE, 2006) se atribuyen estos éxitos a variables cualitativas que son propias de las personas y a una variable cuantitativa de acción en el aula, estamos de acuerdo que las expectativas del docente y su calidad humana influyen pero a la hora de la suma final no puede ser el factor a considerar.

La Ley SEP (20.248) permite el ingreso de recursos adicionales a la subvención, algunos establecimientos también reciben donaciones o están insertos en fundaciones o patrocinios de empresas y otros cuentan con equipos con mucho más “capital cultural” que otras escuelas con alumnos con características similares. En estos establecimientos los profesores están mejor preparados y tienen una mayor capacidad metodológica y sus estudiantes son los que reciben estas técnicas innovativas. En este sentido ambos se sienten más motivados, tiene acceso a un nivel de recursos y redes sociales que no tienen los directivos y docentes de otros colegios con alumnos pobres.

Si la norma fuese que mayores recursos económicos, materiales e intelectuales pudieran darse en otras escuelas del país, se podría decir que se está comenzando a señalar que la pobreza no influye decisivamente en el rendimiento de los niños. Pero lamentablemente no es así.

Sabido es que el factor económico no afecta la genética de las personas, pero el ambiente donde viven los estudiantes moldea su personalidad y condiciona las posibilidades del desarrollo de las habilidades de cualquier persona.

Según el MINEDUC, la educación gratuita en Chile corresponde al 70% de la educación total. Esta es financiada por el Estado a través de las municipalidades, que entrega, al mes, por niño, una UF y media como promedio, es decir, alrededor de 40 mil mensual. En los colegios pagados, un niño cuesta en promedio 12 UF al mes, es decir, alrededor de 300 mil pesos. Entonces, si el 70% de la población se educa con 40 mil pesos no puede pretenderse hacer comparaciones serias entre colegios municipales y privados.

Los colegios municipalizados, subvencionados y los colegios particulares tienen una gran diferencia, entre algunas de ellas están:

Colegios Municipales (generalidades)

- Cursos con 45 alumnos o más, lo que puede dificultar los procesos de enseñanza/aprendizaje y la retroalimentación académica entre el profesor y los alumnos.
- Los docentes reciben menos remuneración que los docentes de colegios particulares. Esto los obliga a veces a realizar clases en otros colegios.
- Bibliotecas de los colegios municipalizados, los textos y libros disponibles son limitados y en mal estado, además de que los recursos tecnológicos como computadores y otros también son limitados y en su gran mayoría están en desuso.
- Los profesores aún practican la entrega frontal y vertical de los contenidos – el ppt, si existe data show- lo arregla todo o el dictar las materias. El motivo principal es pasar la materia y no saber si el estudiante aprende, se acostumbra al alumno a memorizar más que a razonar y tener un espíritu crítico y pro-positivo.

- En los liceos municipalizados los estudiantes pueden tener rojo uno o dos ramos y así pasar. Al parecer el problema está relacionado con pasar al otro nivel y no al aprender y desarrollar habilidades, pero la mayoría de los establecimientos persigue lo primero y por eso se tiene que existen estudiantes en cualquier nivel que no pueden comprender lo que leen, menos defender ideas.
- Siguiendo esta línea, en los colegios municipalizados no se pasan todos los contenidos de los programas de estudio y por otra parte, ramos fundamentales relacionados con el área de las matemáticas, lenguaje y ciencias obtienen una alta tasa de reprobación. Entonces lo que se hace es cambiar las escalas de evaluación y se bajan de forma casi dramática a 50%, 40% ó 30% incluso, porque los directivos y profesores buscan el objetivo de pasar a sus alumnos para que terminen luego y no se atrasen, y cuando no es así los mismos apoderados de forma implícita piden una baja de las escalas de evaluación
- Otra situación es la mezcla entre pensamientos políticos partidistas y pedagógicos, hace que los profesores asuman posiciones que no les corresponden, y visiones que en nada ayudan a mejorar el sistema. Ejemplo de ello ha sido la no evaluación docente, impulsada por el colegio de profesores y las medidas de protección hacia la renovación de las planas docentes.

Colegios Particulares (generalidades)

- La cantidad de estudiantes es menor, como también los colegios tiene menos cantidad de cursos en comparación con los establecimientos municipalizados, lo que

significa una ventaja comparativa y competitiva, ya que se estimula una enseñanza personalizada.

- Los docentes aplican metodologías innovadoras y recursos tecnológicos debido a que son capacitados de manera regular y sistemática, además generalmente estos colegios están pidiendo contratar docentes con postgrado, o simplemente por dominio de contenidos conceptuales y pedagógicos en forma efectiva

- Sus mallas curriculares son autónomas –con líneas del MINEDUC- en donde a los estudiantes aparte de entregarle los contenidos contemplados en los programas generales de estudio se les enseñan aquellos contenidos contemplados para el SIMCE y la PSU. Y una preocupación constante por el desarrollo de habilidades que acompañan a este proceso.

- A los estudiantes se les prepara integralmente como personas a través de una disciplina y exigencia académica que se imparte desde los primeros años en la enseñanza básica hasta el último año de educación media y con claros objetivos, seguimiento continuo de las políticas y directrices del colegio e instrumentos de medición con indicadores de gestión y resultados académicos.

- Los estudiantes logran adquirir una cultura y hábito por el estudio, la lectura y espíritu crítico, lo que hace que a la hora de pasar a otro nivel se mantengan en este con buenos resultados, porque entienden que ir al colegio es ir a aprender y a desarrollar habilidades que serán útiles para su vida como ciudadanos de nuestro país.

Por otra, por iniciativa del MINEDUC, nuestro país ha asumido la prueba PISA (J. Luis Leiva, 2008) que es una medición internacional en asociación con los países desarrollados, para evaluar la comprensión de lo que leen nuestros escolares

de doce a dieciséis años. La muestra abarca los jóvenes de esa edad, entre Séptimo Básico y Tercero Medio.

En la prueba PISA hay cinco niveles de comprensión lectora, numerados 1 a 5, de peor a mejor. Chile posee un 48% de sus estudiantes de esos niveles por debajo de la línea o límite "insatisfactorio", y de ellos, 20% en el tramo 1, el peor, y 20% en el tramo 2 que sigue... el "segundo más malo".

Si se mide comprensión lectora, y los estudiantes quedan en el tramo peor de los "insatisfactorios", se visualiza que los estudiantes no entienden lo que leen, pero además existe un 40% de los alumnos en los dos tramos peores de los "insatisfactorios", es igualmente innegable que a este 40% de jóvenes la lectura no le sirve nada o casi nada para su progreso y vida futura en sociedad.

Lo corriente es que un niño aprenda a leer a los seis años, en Primero Básico. La pregunta que es posible hacer es ¿cómo pudo ocurrir que el 40% de los niños llegue a los quince años, entre Séptimo Básico y Tercero Medio, y con esto ser los peores de la clasificación PISA, de comprensión lectora?

En educación matemática la situación tampoco es satisfactoria, pues en la medición internacional TIMSS (Their Internacional Mathematic and Science Study) muestra la ubicación de los estudiantes chilenos en relación a los resultados de estudiantes en varios países. Por ejemplo, el puntaje obtenido por Chile es esta asignatura sitúa a nuestro país en el lugar 35 de 38 países participantes con 392 puntos, cabe destacar que el puntaje promedio fue de 487 puntos, el primer lugar obtuvo 604 puntos (212 puntos de diferencia) y el último lugar lo ocupó Sudáfrica. Presentando la mayor debilidad en álgebra, contenido fundamental en enseñanza media. (Jorge Luis Leiva, 2008)

"Chile se mantiene en el resultado que obtuvo en 1999. Sólo mejoró el sector privado, levemente, y los colegios públicos bajaron. Pero otros países, en general, han mejorado, han dado un salto exponencial. Estamos debajo de países que no deberíamos estar". El análisis que hicieron del TIMSS arrojó que si se consideraran variables como ingreso per cápita, índice de desarrollo humano, desigualdad del ingreso y gasto en educación, Chile debería haber obtenido en promedio entre 50 y 70 puntos más. (Larroulet, 2005)

Por otro lado, los resultados obtenidos en el PEGI (primer estudio internacional comparativo en lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto de educación básica), sitúan a Chile en el quinto lugar entre 11 países de América Latina con 254 puntos, y los contenidos evaluados fueron numeración, operatoria con números naturales, fracciones comunes, geometría y resolución de problemas.

Es factible entender que si los discentes no entienden lo que leen y tienen una pésima formación matemática en sus inicios, es difícil obtener resultados diferentes en las evaluaciones que les realicen, además si esta comparación se hace entre diferentes estratos sociales las diferencias son exageradamente distanciadoras.

Bajo lo expuesto es que el presente estudio pretende establecer cuáles son los factores que intervienen en la deserción y fracaso escolar de los alumnos pertenecientes a dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O'Higgins. El Liceo Comercial Diego Portales, de Educación Media Técnica Profesional y el Liceo de Adultos Francisco Tello González.

La elección de esta problemática se traduce específicamente a que son colegios municipalizados y con índices de pobreza y marginalidad y, se cree que una de las posibilidades, por no decir la única, para salir de estos estratos es el estudio.

Por haber sido docente en educación media técnica profesional en donde los padres demostraban su desazón por los bajos rendimientos de sus hijos y ver que esos estudiantes se ligan a la droga o al vicio me instó al desarrollo de este proyecto de tesis y que pudiese estudiar el porqué de las repitencia y la posterior deserción escolar.

En este contexto se desarrolla esta tesis en la que se desea recabar información, que permita estudios más profundos, sobre los elementos básicos que hacen que un alumno de educación media deserte o fracase en sus estudios.

Para este estudio se utilizará como instrumento de recogida de la información la encuesta, ya que permite de primera fuente recabar la información desde una serie de preguntas que se hace a muchas personas para reunir datos o para detectar la opinión pública sobre un asunto determinado.

El estudio estará enfocado a dos tipos de estudiantes; el primero son desertores que han vuelto al sistema educativo en jornada diurna y el segundo estudiantes de jornada diurna técnica profesional. En el primero se busca investigar por qué se desertó y en el otro se busca investigar el porqué de las posibles repitencia. La idea central es ver si la motivación, entre otras variables, que tienen los alumnos, está relacionada con sus estudios y su entorno más próximo y si este entorno puede ser de una ayuda o puede ser el causante de tales deserciones, además de definir si los factores que influyen en ellas está solo abocado a los estudiantes y sus familias o también los programas y los docentes influyen en ello.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Las Naciones Unidas, a través de UNESCO, han declarado al problema de la deserción escolar en el mundo como uno de las situaciones que requieren más urgencia en el corto plazo. En 2015, 63,4 millones de niños en edad para asistir a primaria (primer ciclo básico 1° a 4°) no lo hacían. Asimismo, 61,9 millones de jóvenes en edad para asistir a la secundaria inferior (segundo ciclo básico 5° a 8°) junto con 141 millones en edad de secundaria superior (educación media) estaban fuera del sistema escolar en el mundo (UNESCO, 2017). Estas cifras eran inmensamente superiores hace una década, lo que demuestra que los esfuerzos de los países a nivel mundial por disminuir la deserción han rendido frutos. La mayor parte de la población desertora -niños y jóvenes- se encuentra en África y el centro y sur de Asia. En América Latina y el Caribe el problema es algo menor, pero no deja de ser importante, en 2015, un 5% de los niños en edad de asistir a primaria, un 8% de niños en edad de asistir a la secundaria inferior y un 24% de quienes tenían edad para secundaria superior estaban fuera del sistema educativo (UNESCO, 2017). Por otra, Chile no se destaca por sus altas tasas de deserción –en comparación con sus similares en América Latina-. Las cifras reportadas indican que un 84% los jóvenes chilenos completarán su educación secundaria antes de los 25 años, cifra levemente superior al promedio de la OCDE (80%) y de los países de la Unión Europea (82%). Esto pone a Chile por encima de países latinoamericanos como México, Costa Rica y Brasil, todos países en que, de acuerdo a estas cifras, más de un tercio de sus jóvenes no se graduará jamás.

La UNESCO (2017) estima que si todos los adultos del mundo completaran la educación secundaria, las tasas de pobreza a nivel global se reducirían a menos de la mitad. El efecto que tiene graduarse de secundaria es tan relevante, que aun en los países más desarrollados el desafío de erradicar la deserción por completo está dentro de las primeras prioridades de la agenda en educación. En estos países los desertores son minoría, pero sin lugar a dudas son un grupo que tendrá grandes desventajas en su vida adulta (Brunello & Paola, 2014). Las destrezas – competencias- necesarias para enfrentar con éxito los desafíos de un mercado laboral son cada vez más exigentes, y los trabajadores deben tener la capacidad de adaptación a una economía global cambiante y desafiante. Es sabido que al no tener los estudios medios completos, los desertores acceden a salarios inferiores y tienen una mayor probabilidad de entrar en la espiral del desempleo. Está documentado que el no haber completado la educación formal (educación media) es un factor de riesgo importante para caer en la pobreza (Rumberger, 2011). En Estados Unidos, Bridgeland et al (2009), a través de un documento elaborado para la Fundación Melinda & Bill Gates, revelan una “epidemia silenciosa” en ese país. Los desertores en EE.UU., además de ser menos productivos en el ámbito laboral, tendrían una mayor probabilidad de encarcelamiento, más necesidades de salud y más dificultades para armar una familia, incrementándose los divorcios y las familias uniparentales (con niños que a su vez tendrían mayor probabilidad de desertar). Numerosos estudios de ese país se han elaborado desde entonces intentando encontrar las recetas para evitar el fenómeno (ver, por ejemplo, White y Kelly, 2010, Smink y Reimer, 2005, Dynarski et al, 2008). La OCDE (2016) también considera que las políticas para la reducción de la deserción son de primera prioridad. Para este objetivo,

condujo un proyecto denominado “Overcoming School Failure: Policies that Work” o “Superar el fracaso en la Escuela”, que recoge diferentes evidencias sobre las políticas que han sido efectivas para disminuir este problema. En el escrito que presenta el proyecto (OCDE, 2010), se arguye que los ciudadanos que no terminan su proceso educativo, aun cuando no son muchos en términos numéricos, son personas que tendrán un hándicap en contra por el resto de su vida. Se argumenta también que los costos económicos y sociales de la deserción son enormes, pues incluyen fenómenos tales como incrementos en la criminalidad, caídas en el crecimiento económico, menores beneficios intergeneracionales (de padres a hijos), mayor gasto social en salud, menor cohesión social y menor participación en actividades cívicas y políticas. En ello radica que aun las naciones más desarrolladas estén hoy avocadas a disminuir al mínimo la fracción de su población que no completa la secundaria. En países como Suiza y Australia se han establecido targets de política explícitos al respecto y, para lograr mejora, han implementado reformas significativas a la política educacional (Markussen & Sandberg, 2011). La reducción del abandono escolar a menos del 10% para 2020 es un objetivo principal de la Estrategia Europa 2020 y uno de los cinco puntos del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en materia de educación y formación (Brunello & Paola, 2014).

La base para el presente estudio radica en que Chile no es un país aislado del mundo, los problemas de deserción, repitencia y fracaso escolar, son tan válidos como los que les ocurren a países del primer mundo como a países del tercer mundo. En el contexto latinoamericano Chile mantiene tasas significativamente inferiores,

pero no es menos cierto que en el país existen regiones que tiene un mayor porcentaje del flagelo.

Si bien existen innumerables factores que inciden en la deserción y la repitencia, en este trabajo se puntualizará lo relacionado con los aspectos económicos familiares, en la Comuna de Rancagua, esto pues es una zona agrícola y con bajos índices de escolaridad. Bajo esta mirada la pregunta a esta investigación se basa en saber si la deserción escolar está relacionada con los aspectos económicos y de escolaridad de sus padres.

1.2.1 Interrogante Principal

¿Los factores económicos y la escolaridad de los padres en la repitencia y deserción de los estudiantes de enseñanza media de dos establecimientos educacionales de la comuna de Rancagua?

1.2.2 Interrogantes secundarias

- a) ¿El factor educacional de la familia es un factor que influye en el fracaso escolar?
- b) ¿La motivación propia o de su grupo familiar, es un factor que interviene en fracaso escolar?
- c) ¿La falta de hábitos de estudio es una determinante en el fracaso escolar?
- d) ¿La autoestima de los estudiantes es un factor determinante en el fracaso escolar?

1.3 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En Chile podemos identificar los factores de riesgo de la deserción estudiando algunas encuestas, una de ellas es la Encuesta CASEN otra es la Encuesta del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). Aunque las preguntas contenidas en estas encuestas no permiten identificar la deserción de acuerdo a sus definiciones más precisas (para un recuento de todas las alternativas de medición, ver Centro de Estudios MINEDUC, 2013), sí es posible identificar a jóvenes que están fuera del sistema educacional y a su vez no han completado su educación media.

La CASEN 2015 nos indica que el 10,4% de los jóvenes de entre 15 y 19 años estaba en esa situación, cifra levemente inferior a la de 2013 (12,6%) y la de 2011 (12,1%). Esta cifra disminuye cuando se estudia al grupo etario que va entre los 20 y 24 años (7,1% en 2015), puesto que a esas alturas algunos de los estudiantes rezagados se pusieron al día y completaron su educación media.

Un estudio más detallado de los datos indica que la deserción tiene un componente territorial significativo. De acuerdo a la CASEN 2015, esta ocurre principalmente en las regiones nortinas, y alcanza su mínimo en el extremo austral (región 12).

Con algunas excepciones, el problema es más significativo en sectores rurales que en sectores urbanos (ver tabla 1). En esta tabla se puede visualizar que la región de O'Higgins tiene alta tasa de deserción, siendo una de las más significativas del país.

Deserción 15 a 19 años**Deserción 20 a 24 años**

REG	Total	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Total
1	13,3	13,1	15,7	18,4	17,8	32,9
2	13,4	13,3	15,2	12,8	12,6	32,1
3	12,7	12,9	10,9	13,4	12,8	23,7
4	11,8	11,0	15,8	12,5	10,3	24,3
5	8,7	8,8	7,9	10,6	10,5	11,0
6	12,0	10,3	16,0	14,7	11,7	22,2
7	13,2	11,5	17,4	13,3	11,7	17,3
8	7,3	7,3	7,3	11,3	10,5	17,1
9	11,1	11,3	10,8	11,3	7,1	23,3
10	10,6	8,6	16,1	15,7	14,0	20,8
11	10,0	9,8	12,1	16,5	16,2	18,7
12	5,6	4,6	24,2	7,0	7,2	2,2
13	10,6	10,7	5,0	11,3	11,4	7,8
14	8,3	7,5	10,0	11,3	9,2	16,6
15	8,6	6,9	21,9	6,7	6,5	10,9
T País	10,4	10,2%	12,1%	11,9%	11,2%	18,1%

Tabla 1: Distribución Territorial de la Deserción en Chile

Fuente: Documento Centro Políticas Públicas UDD, 2017 en base a encuesta CASEN 2015

Los desertores en su mayoría son hombres (57% en el grupo de 15 a 19 años y 56% para el grupo de 20 a 24) y pertenecen desproporcionadamente a los sectores más vulnerables de la población. Mientras en el quintil I de ingresos hay un 14% de desertores para 15 a 19 años (21% para 20 a 24), en el quintil V hay un 2% (3%).

También hay diferencias en la conformación familiar reportada en hogares de desertores versus hogares de alumnos regulares: mientras un 84% de los no desertores de 15 a 19 años son hijos del jefe de hogar (núcleo), solo el 64% de los desertores lo son. Solo el 32% de los desertores vive con ambos padres, lo que contrasta con un 52% en el caso de los no desertores. En general, los desertores parecen tener una estructura de valores diferente a la de los no desertores.

Por otra al hacer un análisis de la encuesta del INJUV (2015) esta tiene la particularidad de preguntar, mediante un cuestionario auto aplicado, sobre conductas de riesgo de los adolescentes y jóvenes. De esa manera, conocemos detalles sobre sus experiencias con la droga y el alcohol, y sobre su conducta sexual. Ahí observamos algunas diferencias interesantes entre ambos grupos. Por ejemplo, mientras el 64% de los desertores de entre 15 y 19 años se ha iniciado sexualmente, en el grupo de los no desertores solo el 46% lo ha hecho. Asimismo, el 9% de los desertores reporta violencia de pareja, cifra que se reduce a un tercio (3%) en el caso de los no desertores de entre 15 y 19 años. En lo que se refiere a consumo de sustancias, también hay diferencias entre los dos grupos. Esta encuesta demuestra un significativo mayor consumo de marihuana y de cigarrillo entre desertores. Los desertores también tienen mayor probabilidad que los no desertores de haber consumido cocaína, pasta base o analgésicos sin receta alguna vez en su vida. En la misma línea de lo anterior, la prevalencia del consumo de LSD en los últimos 12 meses entre desertores es más de 6 veces superior entre desertores que entre sus pares que han proseguido estudios.

La justificación de esta investigación está relacionada con la importancia de la educación en la vida del individuo como integrante de un grupo social. Es

importante que los actores sociales involucrados en la práctica educativa sean conscientes de la realidad social y la forma de revertir las variables incidentes en el proceso educativo.

La educación tiene una función adaptadora, dado que existen vínculos reales entre el ser humano que se educa y el medio social; existe cierto grado de adaptación por parte del hombre a las exigencias de ese medio. Además, la educación es una práctica ligada a la producción y reproducción de la vida social, condición para que los individuos consoliden su proceso de sociabilización (Líbano, 2005).

Por otra, es necesario recordar que Chile ha adherido a la Convención sobre los derechos del niño en el año 1990, la cual establece que el niño tiene derecho a la educación para fomentar la igualdad de oportunidades. UNICEF (2000) considera que la deserción escolar es una de los modos de vulneración del derecho a la educación.

Sin dudas, la repitencia es, en la escala del fracaso escolar, el primer estadio, el cambio de establecimiento el paso siguiente y el más grave es la deserción o abandono de los estudios. Sin embargo, la repitencia no reemplaza el aprendizaje no logrado (Morales, Calencia e Insunza, 2003). En lugar de impulsar al alumno a volver a andar el camino con entusiasmo, lo frustra porque no logra comprender el motivo de su situación (UNESCO, 1996).

Los contenidos educacionales no son equivalentes e inalterables, varían a lo largo de la historia y son determinados conforme a las relaciones sociales, a las formas económicas de producción, y las luchas sociales. La educación no puede ser la misma en todas las épocas y lugares, debido a su carácter socialmente determinado, pues comprende un conjunto de procesos formativos que ocurren en el

medio social. Además de ser un acto intencional, comprende actos, influencias, acciones, procesos, que intervienen en la configuración de la existencia humana y en su desarrollo; en la formación de los individuos en sus relaciones mutuas, por medio de un conjunto de conocimientos y habilidades que los oriente en su actividad práctica en las instancias de la vida social. No obstante, en este proceso educativo también concurren relaciones de poder que son permeados por relaciones sociales reales, objetivos y contenidos de la educación. Es así que en esta época postmoderna –tal como lo plantea Obiols (1993); “la adolescencia ha dejado o está dejando de ser una etapa del ciclo vital para convertirse en un modo de ser que amenaza por envolver a la totalidad del cuerpo social”. (p. 1-2)-,

El Estado Chileno no solo define el tiempo de duración de la adolescencia a través de la educación (18 años), sino que regula lo que debe hacerse en ese período; estudiar es obligatorio; y lo que no es posible hacer: trabajar, al menos formalmente. Por tanto, en función de la edad de los individuos, el Estado ajusta los roles, asigna responsabilidades institucionales para que éstos se cumplan y se compromete a garantizarlos como derechos, un hecho que construye el lugar social de la adolescencia.

La etapa educativa es de vital importancia, resulta decisiva en la toma de decisiones, pues las circunstancias en las que se hagan debiesen fijar el rumbo a seguir en la vida adulta. De ahí la importancia de asegurar la igualdad de oportunidades como principio democrático fundamental. Si bien el Estado como tal no puede arbitrar los currículos personales, las capacidades o los genes de los sujetos, bien puede comprometerse que todos puedan acceder a los mecanismos básicos para alcanzar un bienestar básico social que incluya: desarrollo individual e integración

social a través de la salud, la educación y el trabajo y buscar que el menor número de estudiantes pueda desertar del sistema educativo.

Pero, se sabe que aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores sociales menos privilegiados tienen mayores dificultades para alcanzar los objetivos que la escolaridad les plantea. De modo que son ellos quienes tienden a la exclusión. Los currículos son parte de la exclusión, porque apelan a códigos culturales de los cuales estos sectores carecen como punto de partida para construir el aprendizaje, en lugar de tener currículos lo suficientemente flexibles para expandir el conocimiento de los estudiantes más allá de su conocimiento previo (Sepúlveda, 2001).

La pertinencia de estudiar de los jóvenes radica no solo en conocer las condiciones de quienes transitan esta etapa, sino las implicaciones de ellas en lo que pueda proyectarse para el futuro del país. Pragmáticamente, la información recabada permitirá el diseño de acciones y medidas urgentes para disminuir las desigualdades entre las que se incluye la deserción y la repetición.

Es necesario recordar que la Ley de Educación (Ley 20370 o LGE, posterior 20845 de junio 2015) entiende a la educación como derecho fundamental, esto impone al Estado el compromiso de garantizar y promover una educación de calidad para todos los habitantes, haciendo de ella un bien público.

En la búsqueda de los factores que contribuyen al fracaso escolar, se confiere singular importancia, a los testimonios de los propios desertores. Se pretende conocer para actuar, a partir de la voz de los protagonistas del cambio. Estos protagonistas de una realidad democrática consolidada e inmersa en un mundo cada vez más dinámico y globalizado, son jóvenes y adolescentes con nuevas inquietudes, necesidades y visiones del mundo que necesitan ser descubiertas si se quieren

implementar políticas adecuadas para la reducción de esta problemática a niveles aceptables.

Por otra, subrayar el papel de los docentes como sujetos centrales del proceso educativo suele parecer obviedad, pero aun así, su lugar central en la construcción de la vida escolar –y social-, no es siempre percibido.

Por todo lo señalado, se debe entender a la Deserción Escolar como un fenómeno multicausal en el que interviene múltiples protagonistas, desde el presente de procesos políticos, desenvolvimientos globales, crisis económicas y determinadas posiciones en el sistema mundo, los docentes en la problemática diaria, también los estudiantes y la comunidad educacional. Uno de los síntomas es el debilitamiento del vínculo con la escuela de quienes no están a gusto en ella y ponen a prueba la legalidad a través de manifestaciones límites de su conducta más o menos irresponsable (Díaz, Hillert, 1998).

Un estudio abordado por Richards (2006) *llamado Historias de desertores, la vida detrás de las cifras*, recopila experiencias de alumnos que han abandonado sus estudios. Entre las causas más comunes aparece la repitencia en más de una oportunidad, seguida por cambios de instituciones. Descontento con el medio, como violencia en la escuela o aburrimento y expulsiones o repitencia son factores que se reiteran a lo largo del estudio, también aparecen las crisis familiares como causantes del abandono escolar y las crisis personales.

Bajo la premisa que la deserción no es tema acabado y, que tampoco ha sido estudiada en todos sus aspectos, como tampoco en la realidad de las escuelas, este estudio será llevado a cabo en dos instituciones educacionales municipalizadas de la comuna de Rancagua, región de O'Higgins, un liceo de adultos de jornada

diurno/vespertino y un colegio Técnico Profesional con jornada escolar completa. Se analizará la educación media diurna en ambas instituciones. En la jornada diurna técnica profesional se investigará ya que los estudiantes mayoritariamente están todavía con sus padres y tienen la mayor parte de los paradigmas de esa edad; es decir algunos sin hábitos de estudios, dependen de sus familias, dedican poco tiempo al estudio, pasan la mayor parte del tiempo en las calles, mantiene pocos libros en sus casas, etc. En la jornada diurna adulta se investigará el porqué de su salida del sistema normal, de sus repitencia o de sus fracasos para abandonar los estudios formales.

Se ha considerado oportuno centrarse en estos establecimientos ya que permite hacer un estudio comparado entre los educandos de esas instituciones y que cada uno de ellos tiene su propia singularidad. En la actualidad como docente de educación superior se conoce el alto porcentaje de alumnos con bajo rendimiento y su posterior fracaso escolar (considerado como la no obtención de la Licencia de educación secundaria o el título técnico profesional al terminar la enseñanza media y la posibilidad de título profesional en la educación superior). Es decir que el bajo rendimiento en educación media puede ser, posteriormente, el factor resultante para la deserción en educación superior. Basado en este contexto es que se utiliza, para todos los estudiantes, los mismos instrumentos encuestadores y se engloba sus respuestas en los mismos parámetros.

Otro motivo para estudiar la deserción y/o el fracaso escolar en estos establecimientos es que los dos colegios se encuentran en una comuna de ingresos per cápita relativamente bajos y puede ser otro detonante para lo investigado.

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Enunciado del Problema

Es el factor económico y educacional de los padres un detonante y además es determinante en la deserción de los jóvenes de Educación Media de los colegios investigados de la comuna de Rancagua, Región de O'Higgins.

1.4.1 Objetivo General

Establecer los factores que intervienen en el fracaso escolar en estudiantes de educación media de dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O'Higgins.

1.4.2 Objetivos Específicos

- a) Determinar si el factor educacional de la familia es un factor que influye en el fracaso escolar
- b) Conocer si la motivación, propia o de su grupo familiar, es un factor que interviene en fracaso escolar
- c) Identificar si la motivación de la familia interviene en el fracaso escolar de los estudiantes
- d) Definir si la falta de hábitos de estudio es una determinante en el fracaso escolar
- e) Establecer si la autoestima de los estudiantes es un factor determinante en el fracaso escolar.

1.5 CONCEPTOS BÁSICOS

El área temática en la que se abordará esta investigación está relacionada con la Calidad de la Educación. Se entenderá por calidad de la educación lo que plantea Muñoz (2003) "que la educación es de calidad cuando está dirigida a satisfacer las aspiraciones del conjunto de los sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida; si, al hacerlo, se alcanzan a cumplir efectivamente las metas que en cada caso se persiguen; si es generada mediante procesos culturalmente pertinentes, aprovechando óptimamente los recursos necesarios para impartirla y asegurando que las oportunidades de recibirla –y los beneficios sociales y económicos derivados de la misma– se distribuyan en forma equitativa entre los diversos sectores integrantes de la sociedad a la que está dirigida".

En el caso de estudio, son los estudiantes los que teóricamente no logran alcanzar los objetivos para que la educación sea de calidad como únicos responsables de tal situación. Dicho esto, lo que se pretende investigar si es solo por dejación o desidia o porque el núcleo en que se mueve el estudiante tiene un derrotero ya establecido y todo apunta a este final, la deserción y/o la repitencia, es decir definir los factores que influyen en la deserción escolar.

1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La tasa de deserción corresponde al total de estudiantes que estando en condiciones de cursar un determinado grado no lo cursan, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Las diversas interpretaciones sobre los factores que inciden en la deserción escolar, coinciden en señalar que la relevancia del tema está

en la deserción unida a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos y de desarrollo de habilidades mínimas hace que sea viable un estudio de cuáles son los principales conspiradores contra el aprovechamiento del potencial de los jóvenes. El conocimiento de saber quiénes y porqué desertan los jóvenes podría permitir a las autoridades diseñar políticas y programas que repercutan necesariamente en el desarrollo de los programas que ya están en curso y adecuarlos si es necesario.

A su vez, los jóvenes al ser entrevistados indican su deseo de seguir estudiando, cosa que, si no se tiene políticas claras, ellos pasarán a ser uno más de los trabajadores sin educación media de nuestro país. Las estadísticas indican que sobre el 55% de los trabajadores del país no tiene cuarto medio rendido, y eso para un país que desea ser desarrollado en el 2018, debiese tener la mayor parte de la fuerza laboral a lo menos educación media terminada.

Por otra, la importancia política de la Educación permite establecer un determinado orden social; orden que descansa en la forma en que los ciudadanos entienden el rol de la sociedad, de sus organizaciones y de ellos mismos dentro de este sistema de relaciones, para ello es necesario definir con prístina claridad que se hará con los desertores y con los repitentes de nuestro país.

Objetivos específicos	Variables	Indicadores	Ítems
Evaluar los aspectos	Educación de su padre (estudios básicos incompletos)	Padre sin estudio, ausente o alcohólico)	Bajo refuerzo educacional Efecto reflejo Desmotivación por situación económica
	Educación de su Madre	Madre sin estudios y jefa	Desmotivación por

familiares en relación a la educación de los hijos	(estudios básicos incompletos)	de hogar	ausencia Efecto de ira Querer ayudar en las labores económicas del hogar
Comprender el modo en que se relacionan	Escasa relación con sus progenitores Relación continua con amigos de la misma edad y en sus mismas condiciones	Por el trabajo familiar los alumnos se crían solos Su desarrollo se hace con pares de la misma edad, sin vigilancia paterna	Soledad Sin estímulos familiares Desconocimiento de su progenitor Refuerzo positivo con sus pares Tiempo completo en la calle Reflejo de jóvenes de su misma edad
Detectar la presencia de las características más relevantes relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio	Sin desarrollo de habilidades en el aprendizaje lo que representa un obstáculo para el alumno Cantidad de horas dedicadas al estudio	Sin habilidades adquiridas para el desarrollo de los aprendizajes. Estudiantes sin responsabilidad en el desarrollo del estudio	Falta de hábitos de estudio por ausencia de ellos en el hogar Falta de visión de futuro. Ausencia de estímulo en los colegios Sin libros para estudios Falta de propuestas educativas Sin espacio para el desarrollo del estudio
Comprender el autoconcepto social y académico del discente	Auto concepto social	Baja autoestima, sin visión de futuro.	Entorno social deprivado de estímulos Entorno social sumido en la drogas Entorno social bajo la

	Auto concepto académico	Alto concepto académico, pero sin incentivos para desarrollarlo	línea de la pobreza Entorno sin habilidades académicas Con potencialidades, pero sin visión de futuro Derrotero de la pobreza
--	-------------------------	---	--

Tabla 2. Especificaciones relacionadas con la motivación, autoconcepto, etc.
Elaboración Propia

CAPITULO II

2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

En este apartado se desarrolla los acápites de la variable dependiente deserción y fracaso escolar y de las variables independientes como el factor económico, el factor educacional, la motivación, el aprendizaje, etc. Por tal motivo sería incompleto el abordaje del Fracaso Escolar si no se define primero en que consiste el sistema escolar o educativo. Se hace indispensable comprender el concepto de Educación, así como del ecosistema que se ha formado en torno al mismo. Si bien el aprendizaje es propio del ser humano, la educación ha sido institucionalizada y a partir de entonces, se complejizó. Ha sumado nuevos actores y múltiples subsistemas con los que interactúa y con los cuales se crea un mecanismo de interdependencia entre, por ejemplo, la educación y el mercado laboral.

La institucionalización de la educación favorece al sistema productivo, es decir, lo que aquí se analiza como ecosistema educativo no es más que parte del ecosistema de la planificación de un ecosistema productivo que, en la actualidad, sigue demandando recursos humanos cada vez más preparados para llevar a cabo sus funciones.

Así, la educación se transforma en una ventana a un mundo por explorar, en el cual aparecen oportunidades a medida que se avanza y quien es educado se acerca a un mundo antes velado a su conciencia. De este modo, adquiere, junto al conocimiento que se le transmite, un bagaje de conocimiento adicional que le permite acceder a un nivel de discernimiento y análisis para romper el círculo social al que pertenece e ingresar a otro que le proporcione mejor calidad de vida. Así concebida, la educación es un camino liberador de las cadenas del ser humano.

Sin embargo, lo que generalmente se denomina Educación es un ecosistema que contiene una complicada red de interrelaciones entre sus múltiples actores, sus subsistemas y sus contextos.

Es por este motivo que se ha decidido realizar un análisis acerca de las características de la educación y del sistema escolar en las próximas páginas, para luego dirigir la atención a comprender qué sucede cuando el ecosistema educativo no alcanza sus objetivos.

2.1 (Acápito de la variable dependiente). Deserción y Fracaso Escolar

2.1.1 Deserción Escolar

En este apartado se intentará hacer un rastreo de este constructo que, denominado, de diferentes modos, ha estado cada vez más presente en el mundo educativo a medida que éste se ha ido formalizando. La Deserción Escolar es un problema que preocupa a todos los actores del sistema educativo, porque significa un problema a futuro, pues una sociedad donde los índices de fracaso escolar son altos, tendrá a futuro recursos humanos menos competitivos.

La institucionalización de la educación ha traído nuevas problemáticas. Nadie se preocupa por el éxito del sistema porque, en definitiva, es el objetivo primordial de todo sistema. Se ha dado a la educación un marco institucional porque toda sociedad se fortalece a medida que sus integrantes logran mejores niveles de educación. Sin embargo, el fracaso escolar es una de las más graves preocupaciones del ecosistema educativo.

Pese a los años que se lleva hablando del fracaso escolar y a las medidas que se han tomado para evitarlo o aminorarlo, el fracaso escolar sigue siendo una lacra de los sistemas educativos de todos los países desarrollados del siglo XXI. No existe ningún país que luche por la calidad educativa que no arroje datos, cuanto menos considerables, de alumnos que no superan o que presentan graves problemas de adaptación a las exigencias curriculares que la escuela les impone durante el periodo de escolarización obligatoria y esto se hace más grave en América Latina.

Es cierto que el fenómeno ha sufrido una evolución durante último cuarto de siglo a nivel global, especialmente entre los años ochenta y mediados de la década de los noventa, época en que las cifras de fracaso escolar disminuyeron de manera considerable y, posteriormente, parecen haber sufrido un estancamiento que se extiende hasta nuestros días.

Casal *et al.* (1998) interpretan este hecho explicando que la etapa de reducción del fracaso escolar se vio motivada por lo que denominaron *el efecto demanda* (el aumento de interés por parte de las familias de que los hijos terminen la escolarización obligatoria), *el efecto oferta* (los resultados de las políticas educativas buscando la mejora de la calidad de la enseñanza e invirtiendo para ello) y *el efecto*

institucional (la puesta en práctica del discurso de la igualdad de oportunidades, la enseñanza individualizada, el aprendizaje significativo y la evaluación formativa).

A su vez, afirman que el estancamiento del fracaso escolar (un 15% de media en los países de la Unión Europea) implica que, al existir muchos más alumnos que superan sin problemas la educación obligatoria, los que no lo hacen se encuentran mucho más distanciados, lo que les supondrá más problemas de inserción laboral y la exclusión social.

Se trata de un problema que trasciende, con creces, el ámbito educativo para convertirse en una preocupación social, institucional y personal (Fullana, 1996b).

A nivel social, las personas que hayan sufrido fracaso escolar durante su escolarización se encontrarán con problemas mayores al acceder a la vida adulta, en tanto que vida laboral, con todas las implicaciones sociales que ello conlleva.

A nivel institucional, puesto que de la escuela y de los profesionales que en ella trabajan, depende la evaluación de los conocimientos de los alumnos y la obtención de altos o bajos rendimientos académicos, que a fin de cuentas son los que deciden si un alumno fracasa o no, resulta que las escuelas deben plantearse en todo momento cuál es el mejor proceso para tomar las decisiones de las que son responsables.

Finalmente, a nivel personal, depende de que todas las experiencias que vive el individuo y que inciden en el proceso de su formación integral como persona, en su autoconcepto, en su autoestima, en sus motivaciones, en sus intereses y sus expectativas.

Esto genera a su vez un impacto a nivel nacional, debido a que el fracaso escolar implica una población menos preparada para tareas complejas y cada vez

más exigentes en un mundo que se torna más intercomunicado día tras día. Aquellos adultos que no hayan desarrollado un mayor conocimiento no sólo tendrán dificultades para encontrar trabajo, sino que también significan un freno al aporte de recursos humanos calificados, cada vez más necesario en un contexto internacional en el cual la mano de obra no calificada es un recurso cada vez menos buscado. Esto hace que el fracaso escolar se transforme en una preocupación del Estado, además de las otras implicancias ya mencionadas en el párrafo anterior.

Con el fin de clarificar lo que se entiende por fracaso escolar, cómo se manifiesta, cuáles son sus causas y qué medidas se proponen para solucionarlo, se presenta el siguiente apartado, que no tiene otro objetivo que realizar una síntesis sobre el tema que facilite y justifique el estudio empírico realizado.

2.1.2 El fracaso escolar. Definición

El fracaso escolar, dado el conjunto de variables que inciden en él, resulta difícil definir, lo cual explica que cada gobierno intente apoyarse en las definiciones y criterios que le son favorables para evaluarlo, y en consecuencia, hace públicas las estadísticas que, sin mentir, enmascaran el problema (incluso, en algunos casos utilizan otros términos para referirse a lo mismo). En nuestro país se publican datos simplemente del número de repitentes en los informes internacionales de fracaso escolar. Sin embargo, como la repetición, actualmente está limitada por la ley, las cifras no reflejan el problema.

En cualquier caso, las cifras de fracaso escolar son, sin duda, de carácter acumulativo, es decir, aumentan de manera considerable a medida que se avanza en las diferentes etapas del sistema educativo. El resultado es que es problema, pues

ante las demandas cada vez más exigentes del mercado laboral internacional quedan fuera del sistema los que han abandonado los estudios.

Como se ha referido anteriormente el ecosistema educativo es integral, multifactorial, compuesto por diferentes actores, por lo cual es necesario tomarlas en cuenta en la gestión educativa. La escuela, como eje del mismo, interactúa, influye y a su vez es influida por todo el ecosistema. De tal modo, el fracaso escolar es el resultado de una red de relaciones entre la escuela, su contexto, sus actores (microsistema) y también, entre la escuela como microsistema y el resto del ecosistema educativo (mesosistema, ecosistema y macrosistema). Es decir, el fracaso escolar es, en realidad, el reflejo de las fallas del ecosistema educativo, pues, a pesar de las interacciones que se producen dentro del mismo, no se han detectado a tiempo los indicadores de que se iba rumbo al fracaso escolar.

La escuela, como parte del ecosistema educativo, desarrolla una serie de vínculos que supervisan y que se espera detecten a tiempo los síntomas que muestran la tendencia a la deserción o la repitencia. Esto significa que el fracaso escolar no es el fracaso del alumno, sino de todo el ecosistema. Es decir, cualquiera de los factores del ecosistema tiene una influencia directa o indirecta sobre el resultado escolar. Si el alumno se siente discriminado, o si tiene problemas de salud y el subsistema de salud no lo detecta a tiempo, si el docente no logra establecer vínculos positivos o si el edificio escolar presenta serias deficiencias, habrá algún tipo de impacto en los resultados.

Sin embargo, puede considerarse que la atribución de la responsabilidad del fracaso escolar a diversos agentes (alumno, escuela, familia, sociedad) no es más que el reflejo de una clara ideología. Quien atribuye el fracaso escolar al alumno muestra

parcialidad en su análisis y se ubica en una situación de impotencia ante las soluciones, mientras que aquel que piensa que el fracaso es de la escuela, busca el remedio en la crítica y en la renovación de la enseñanza (Carabaña, 1999).

Históricamente, se ha buscado depositar el fracaso escolar en alguno de los actores del ecosistema educativo. Algunos ejemplos de esta mirada son:

- **Con eje en la responsabilidad de la escuela:**

Gimeno Sacristán (1982) afirma que el concepto de fracaso escolar hace referencia a la falta de dominio de un tipo de cultura y de una serie de conocimientos convertidos en exigencias de la escuela. Aunque también considera que analizar el fracaso escolar es cuestionar toda la enseñanza.

Blasi (1982) considera que el fracaso escolar es el resultado de la incapacidad de la escuela para preparar al alumnado para que pueda enfrentarse con la vida en la etapa adulta.

Por otra parte, Dorn (1996) considera que el fracaso escolar suele darse en la educación secundaria debido a la incapacidad de las escuelas para contener y educar a la cantidad de estudiantes que reciben.

Otra tendencia es depositar la responsabilidad del fracaso escolar en el alumno. Algunos autores analizan cuáles son los factores que dependen del alumno y pueden llevar al fracaso escolar. Sin embargo, al analizar las dificultades del alumno para abordar el aprendizaje, de alguna manera se está aceptando que el sistema no es lo suficientemente flexible como para incluir a los alumnos con diferentes niveles de adaptación a la escolarización. Entre las opiniones más reconocidas, cabe mencionar las siguientes:

- **Con eje en la responsabilidad del alumno:**

Para Ríos (1972) el fracaso escolar ocurre cuando el sujeto no alcanza los objetivos requeridos para su nivel de inteligencia. Esto impacta en su personalidad y repercute en su rendimiento integral.

Por su parte, Escudero (1982) considera que el fracaso escolar es no alcanzar suficiente éxito por parte del alumno en las actividades escolares.

Estefanía (1989) afirma que fracasa aquel alumno que no sigue con un mínimo de aprovechamiento sus estudios. Además, considera que las características socio-familiares e individuales del alumno influyen en su adaptación a la escuela.

Molina (2002) afirma que para que un alumno fracase en el ámbito escolar es necesario que se den dos condiciones claras:

- a) poseer insuficiente capacidad intelectual para alcanzar los objetivos mínimos fijados en el currículum oficial;
- b) no alcanzar dichos objetivos por: falta de motivación, divergencia entre la cultura escolar y familiar, estructuración del sistema escolar que no permite que cierto tipo de alumnos progrese adecuadamente según sus capacidades y falta de motivación social o profesional de una parte del profesorado.

Así, sostiene que los alumnos que padecen fracaso escolar (fracaso del aprendizaje escolar, como prefiere denominarlo) son alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje escolar aun teniendo una inteligencia normal y sin padecer trastornos del aprendizaje ni fisiológico ni social, y que por diversas causas que interactúan entre sí no se adaptan a las exigencias propias de una organización

escolar y de unas metodologías didácticas excesivamente rígidas y, que en consecuencia, no alcanzan los objetivos mínimos que prescribe el currículum explícito impuesto por la administración educativa, bien en todas las áreas curriculares, bien en las más fundamentales (lenguaje y matemáticas).

Marchesi *et al.* (2000) afirman que la definición más habitual se refiere a la de aquellos alumnos que, al finalizar su permanencia mínima en la escuela, no han alcanzado una preparación mínima que les permita vivir de forma autónoma en la sociedad y tampoco les permite optar a educación superior.

Este mismo autor (Marchesi, 2003), profundiza más en la definición afirmando que el fracaso escolar sería sinónimo de desvinculación del alumno con el aprendizaje al término de la educación obligatoria (ya sea básica o media). De esta forma, desliga el fracaso escolar del hecho de no obtener un título de Educación Secundaria Técnica Profesional o Humanista Científica (el caso de Chile), sino que aquellos alumnos que, habiéndolo obtenido, no continúan con la actividad formativa en educación superior.

Riviere (1990), en un informe a la Comunidad Europea, afirma que se trata de un concepto que tiene dos caras: por una parte, es algo visible – un niño no aprende a leer- y, por otra parte, es un constructo algo invisible: fracaso escolar o fracaso social. Según su mirada, no es aconsejable establecer comparaciones entre países a excepción de las generalidades. Siguiendo lo expresado para Riviere, hay dos tipos de definiciones de fracaso escolar desde el punto de vista del alumno: de carácter cognitivo y no cognitivo; las primeras se refieren a que no alcanza los objetivos marcados; el segundo grupo se refiere a la falta de adaptación del alumno

al entorno. También, este autor se refiere a tres tipos de interpretaciones del fracaso escolar según el punto de vista:

1. desde el alumno, se basan en las características del alumno y sus conductas;
2. desde la escuela: consideran que la escuela no ha sido capaz de retener a los alumnos, y
3. desde la sociedad: el sistema escolar no se adapta a la sociedad a la cual pertenece.

Como se puede observar no existe un criterio común que permita definir unívocamente el concepto de fracaso escolar. Algunos autores lo centran en el alumno, otros en la institución escolar, o en el sistema educativo en general, para algunos puede ser total o parcial, mientras que para otros es absoluto. Lo que sí parece existir como nexo de unión es una multidimensionalidad del concepto, influyendo factores sociales y familiares, educativos y personales, que se tratarán en apartados posteriores.

En definitiva, estas definiciones se resumen en que la escuela no satisface las expectativas y las demandas de quienes acuden en busca de una formación para poder integrarse en la sociedad que les corresponde vivir. Es decir, la institución educativa no satisface las necesidades de los usuarios que se acercan a ella para una inserción en el mundo que los rodea.

Si la educación resulta una herramienta ineficiente o insuficiente para la inserción laboral de los alumnos al finalizar los estudios básicos, y esto hace necesario que los jóvenes tengan que continuar sus estudios durante un período más prolongado cuando necesitan insertarse en el mundo laboral, esto significa que las

instituciones educativas no están diseñadas para colmar las necesidades de sus alumnos porque están pensadas para un público específico, no son inclusivas pues deja fuera a aquellos alumnos que pertenecen a los sectores más desprotegidos y necesitan una rápida inserción laboral.

Por un lado, estos alumnos encuentran dificultades para continuar sus estudios cuando han iniciado su vida laboral y por el otro, los conocimientos adquiridos durante la educación obligatoria no son valorados por el mercado laboral. Esto refleja una situación histórica en la cual sólo los alumnos de sectores sociales con mayores ventajas, pueden sostener una educación más prolongada.

Lo claro es que el fracaso escolar representa un problema del ecosistema escolar en su conjunto, siendo el alumno quien padece el impacto directo y, por lo tanto, su manifestación más concreta.

2.1.3 Preocupación por el fracaso escolar

Actualmente, ha crecido la preocupación por el fracaso escolar entre pedagogos, sociólogos, economistas y otros profesionales que se han dedicado a investigar sobre el tema. La persistencia del fracaso escolar y su crecimiento, resulta un indicador del rendimiento y de la calidad de los sistemas educativos. El fracaso escolar no se circunscribe al fracaso del escolar, por lo cual, si se busca una solución a este problema, debe analizarse el sistema educativo y sus elementos.

“El sistema educativo constituye una unidad funcional en la que todo influye en todo; los fallos y lagunas en algún nivel, o sus resultados favorables repercuten necesariamente en los demás” (UNESCO, 1985).

Al hablar sobre fracaso escolar, se aborda un concepto que plantea diversos puntos de vista y pone en relieve un sinnúmero de circunstancias sociales y culturales. Según Sen & Klitsberg (2008), el fracaso escolar es una circunstancia inherente a quienes tienen la oportunidad de escolarizarse, pues hay otros niños y jóvenes que no tienen siquiera esa oportunidad, poniendo en evidencia la desigualdad entre la opulencia y las necesidades de los sectores más indefensos.

Al analizar el término fracaso escolar, se lo vincula con la frustración y el fracaso personal. Entendiendo que el fracaso es lo opuesto al éxito y teniendo en cuenta que se lo relaciona como sinónimo de torpeza, derrota, error, frustración, entre otros términos, se deduce que el impacto de esta terminología es negativo (González Tirados, 1989, p. 19).

Torrance, profesor en Estados Unidos, se refiere al problema del fracaso y rendimiento escolar al expresar que “Hay un lamento muy difundido según el cual los niños de las escuelas de hoy no aprenden tanto como aprendían en el pasado y a la vez que no son tan inteligentes como lo eran antes. El error está, en que no se comprende debidamente que han cambiado las necesidades, los textos, los métodos de enseñanza y los fines de la educación”.

Se puede comprobar, que, actualmente, en una enciclopedia ordinaria (no especializada) al definir el término de *fracaso escolar* se hace más hincapié en las dificultades socioculturales del alumno que lo presenta y menos en las formas del deterioro de la escolaridad (puesto que considera un retraso en todas sus formas, en general).

Para Marchesi *et al.* (2000), el término resulta bastante discutible de por sí, porque se aleja de la realidad. En primer lugar, expresa la idea de que el alumno

fracasado no ha progresado prácticamente nada durante su escolarización, el peso de la palabra *fracaso* da idea de un desarrollo nulo, cuando en realidad el niño ha atravesado el período durante el cual estuvo en la escuela y ha adquirido algún tipo de conocimiento social, personal y sobre los contenidos escolares, aun cuando no haya alcanzado los objetivos y tuviese que repetir o haya desertado tempranamente.

En segundo lugar, se asocia el concepto de fracaso a una imagen negativa del alumno, lo cual puede afectar a su autoestima, así como su motivación hacia el aprendizaje o, en ocasiones, se entiende que ha fracasado la escuela, considerando que es incapaz de alcanzar los niveles que se esperan de la institución.

Es decir, este autor considera que el resto de los agentes o ya que si se reconoce públicamente su incapacidad para alcanzar los niveles que se esperan de ella, las dificultades se agravarán progresivamente. Y por último, centra el problema en el alumno y no contempla la acción de otros agentes como las condiciones sociales, la familia o la propia escuela.

Casal & García Planas. (1998) tras comparar los informes nacionales de todos los países de la Unión Europea, a excepción de Luxemburgo e Irlanda, concluyen que existe una gran diversidad en cuanto al concepto, la medida y la contabilización estadística del fracaso escolar. Estos autores han señalado que a pesar de las reformas educativas europeas dirigidas a la universalización de la escolaridad básica, la ampliación de la oferta de la educación media y superior, la democratización del acceso a la educación y la eficiencia en la formación, aún existen “resquemores en relación a la igualdad ante la educación: en primer lugar, los estudios e informes sociológicos acerca del impacto de la escolarización de masas sobre las desigualdades sociales se revelan como muy pesimistas...y los

balances desde la pedagogía subrayan la incapacidad de la escuela para dar respuestas positivas e integradoras a los colectivos que históricamente habían estado excluidos de la escolaridad prolongada” (Casal & García Planas, p. 38).

Manifiestan que este hecho es debido, entre otras cosas, a las diferencias entre los sistemas educativos de los países, y en consecuencia, proponen tres modelos de sistemas educativos en función de la *arquitectura* de fracaso escolar:

- **Modelo unificado en las trayectorias pero con resultados diferentes** (es necesario puntualizar que más que a resultados como tal, se refieren a títulos o diplomas, puesto que necesariamente, existe una diferencia entre los resultados escolares; los alumnos). En este tipo de sistemas todos los alumnos siguen un currículum prácticamente igual a lo largo de su educación obligatoria. Las diferencias se producen cuando terminan dicha etapa y consiguen o no ciertas certificaciones. Aparentemente, estos sistemas proporcionan menos problemas para identificar, medir y contabilizar el fracaso escolar. Son propios de países como Francia, España, Bélgica, Portugal, Grecia e Italia.
- **Modelo unificado en las trayectorias y en los resultados** (títulos o diplomas). En este tipo de sistemas los alumnos no se diferencian ni en el currículum que estudian ni en los resultados que obtienen al final del periodo obligatorio de escolarización. La identificación, el registro y la medida del fracaso escolar se hace bastante difícil. Se trata de los países nórdicos y Dinamarca.
- **Modelo diversificado en las trayectorias y en los resultados** (títulos o diplomas). En este caso, al contrario que en los anteriores, conviven varias ramas con contenidos y exigencias curriculares diferentes a lo largo de la escolarización

obligatoria y existen, por tanto, varios momentos de diferenciación y selección de los alumnos en función de sus resultados escolares. Exigen mucha complejidad para identificar y medir el fracaso escolar. Destacan dentro de este modelo los sistemas de los países como Reino Unido, Alemania, Austria y Holanda. Este puede ser el caso chileno, debido principalmente a que la ley permite que cada escuela disponga de un currículo o que en su defecto pueda utilizar el currículo dispuesto por el MINEDUC y además pueda modificarlo a su experiencia diaria.

Por otra parte, Casal & García Planas expresan que se ha estudiado tradicionalmente el problema del fracaso escolar en tres grandes líneas:

El fracaso “en la escuela” “de la escuela”, o “por la escuela”; es decir, se fracasa:

- **“en la escuela”** debido a condiciones del ecosistema en el que está inmersa (factores familiares, culturales, socioeconómicos, etc.) ni el alumno ni la escuela son responsables de este fracaso.
- **“de la escuela”** deja fuera de culpa al alumno y al resto del ecosistema, se centra en los contenidos y la tarea educativa. El microsistema educativo es responsable.
- **“por la escuela”** la escuela es la causa, es el fracaso institucional. Este punto vincula el fracaso escolar y la exclusión social.

Según la UNESCO, sus estados miembros han manifestado preocupación por la tasa de repetición y deserción escolar. Entre las teorías acerca del origen de esta problemática, algunos consideran que los niños sienten desánimo por la situación socio-económica que atraviesan, pues la familia necesita que se ocupen

de tareas económicamente productivas. Otras hipótesis, apuntan a los programas y métodos de la escuela, los cuales no se adaptan a las necesidades de los niños y las comunidades en las que viven, lo que produce altas tasas de repetición y deserción.

El problema del fracaso escolar repercute en el costo de preparación de un diplomado, a mayor tasa de fracaso, más alto será el costo de quien se diplome – directa o indirectamente-. Además, si se considera que el crecimiento de un país requiere apoyarse en el desarrollo de sus recursos humanos, el problema se agrava aún más.

En los alumnos, el fracaso escolar puede simbolizar el fracaso definitivo y, por lo tanto, generar un impacto negativo a lo largo de sus vidas y las de sus familias. Cabe destacar que, según la UNESCO (1985) este problema atraviesa en diferente medida, a todos los países.

Por lo tanto, no se puede caer en el lugar común de achacar el fracaso al estudiante, ni a sus características –clase social, sexo, nivel cultural familiar, etnia, etc. – sino que debe considerarse cuáles son los factores que producen que los grupos más desfavorecidos sean los más excluidos por la escuela para colaborar en el logro de que completen con éxito su escolaridad. Se entiende por excluidos a los que les faltan herramientas y políticas para favorecer su inserción.

El fracaso escolar no es más que la cara visible de las fallas del sistema, que llevan al alumno a dejar de intentarlo y convertirse en repitente o desertor. El problema real está antes del fracaso: entre el ingreso a la escolarización y la repitencia o el abandono, hay una serie de factores o circunstancias que empujan

al desinterés y al fracaso. De este modo, la escuela que tiene por objetivo formar e incluir, se transforma en una institución que excluye a sus miembros.

Para comprender el fracaso escolar, se debe abordar en forma multidimensional el problema. Esto significa que el fracaso no se debe a un solo factor, como la comunidad educativa, el sistema educativo, el alumno o las instituciones educativas. Se considera al ecosistema educativo como un todo para poder analizar tanto al fracaso escolar como a sus posibles soluciones.

Para medir el rendimiento escolar, se realiza la evaluación internacional PISA, que analiza el nivel de los estudiantes, cuyos resultados 0 y 1 indican que no se cuenta con el nivel para acceder a estudios superiores, mientras que los niveles 4, 5 y 6 indican los niveles más altos en los cuales los alumnos demuestran su competencia para actividades complejas en el ámbito cognitivo o científico.

Según el informe PISA (2009, p. 9), como se puede observar a continuación, los factores del ecosistema educativo se relacionan directamente con los resultados obtenidos por los alumnos. Por ejemplo, entre sus conclusiones se destaca que:

- Los países que cuentan con mejores sistemas educativos brindan mejor nivel en la escuela secundaria a todos sus estudiantes.
- Los estudiantes en desventaja pueden tener acceso a más docentes, pero no a mejores docentes.
- El ambiente hogareño influye en el éxito educativo y la escuela aparece a menudo como un refuerzo de sus efectos. De todos modos, un bajo rendimiento escolar no es necesariamente el reflejo de un entorno

socioeconómico en desventaja, pero el entorno socioeconómico de los estudiantes y las escuelas aparece como un factor de gran influencia en el rendimiento.

- Más allá del entorno socioeconómico del estudiante, asistir a escuelas de buen nivel socioeconómico tiende a lograr mejor rendimiento que los estudiantes que asisten a escuelas en desventaja socioeconómica.
- Los estudiantes de las escuelas urbanas alcanzan mejor nivel de rendimiento que el resto.
- Los estudiantes de primera generación –hijos de inmigrantes– tienen menor rendimiento que el resto.
- El 17% de los estudiantes pertenecientes a familias monoparentales, alcanza niveles de rendimiento levemente inferiores al resto.

Como se ve, las conclusiones de la evaluación PISA no se refieren al éxito o el fracaso desde el estudiante, si no que contemplan el ecosistema educativo y analizan cómo los factores del mismo influyen en el nivel de rendimiento de los estudiantes.

La Declaración Mundial de los Derechos Humanos afirma que “Toda persona tiene derecho a la educación”. A pesar de ello, aún hay una deuda pendiente, puesto que, según datos de la UNESCO (1990), el fracaso escolar y las dificultades para acceder a la educación quedan plasmados en los siguientes puntos:

- Más de 100 millones de niños y de niñas, de los cuales 60 millones por lo menos son niñas no tienen acceso a la enseñanza primaria;

- Más de 960 millones de adultos –dos tercios de los cuales son mujeres– son analfabetos; y, además, en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo, el analfabetismo funcional es un problema importante;
- Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento letrado y a las nuevas habilidades y tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas, ayudarles a adquirir una identidad y a adaptarse al cambio social y cultural; y
- Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplen los requisitos de asistencia, pero no adquieren conocimientos y habilidades esenciales.

A partir de entonces, se lograron avances hasta que, en 2008, el número de niños sin escolaridad descendió a 61 millones, luego, la UNESCO anunció que en el año 2010 las cifras se habían estancado. Además, señaló su instituto de estadística que, de los 61 millones, un 27% podría acceder a la enseñanza, un 26% empezará los estudios, pero no los terminará y un 47% no podrá acceder a la oportunidad de estudiar.

Por esto la UNESCO declaró que "Si velar por la instrucción es un imperativo moral en sí mismo, lograr la educación primaria universal también tendría consecuencias de largo alcance en materia de desarrollo". Diario El País, (2012), dado que, según sus estadísticas (UNESCO), en los países de rentas bajas, cada año adicional de escolaridad añade un 10% al ingreso medio de cada persona.

2.1.4 El fracaso escolar en América Latina

Según la UNESCO, al año 2012, en América Latina y el Caribe aún quedaban 1,3 millones de niños en edad escolar sin escolarizar. Estudios realizados al año 2008, demostraron que en el continente, cerca de 110 millones de personas no han completado su educación primaria y unos 30 millones son analfabetos.

Por otra parte, la región muestra la mayor desigualdad del globo, donde un 40% de la población es pobre y casi 100 millones de personas viven en situación de pobreza extrema, cifra que podría crecer un 10% si se mantiene el ritmo de aumento en los precios de los alimentos.

El promedio de escolarización en el 20% con mayores ingresos es de 11,4 años, mientras que el 20% inferior sólo completa 3,1 años. Además, cinco veces más niños completan la educación secundaria en el sector correspondiente al 20% más rico de la población que aquellos que pertenecen al 20% más pobre. Este contraste se acentúa aún más en la educación superior, donde el 23% de los más ricos logra completarla y sólo el 1% de los más pobres lo hace (Marchesi, 2008).

La PREAL (2006) asegura que la repitencia y la deserción temprana son factores comunes en las escuelas más pobres y apartadas, como en las zonas rurales, donde las escuelas presentan mayores carencias, los docentes tienen menos acceso al perfeccionamiento y las condiciones de trabajo son más difíciles. En estos sitios, los niños suelen trabajar o colaborar con sus familias para subsistir, desde cuidar a sus hermanos hasta realizar tareas rurales en la cosecha. Por otra parte, estas escuelas no cuentan con la tecnología adecuada a su época.

Los datos hasta aquí expuestos, dan cuenta de la importancia que los organismos internacionales dan a la totalidad del ecosistema educativo, mientras

que, en lo particular, muchas veces parece que el culpable del fracaso escolar es el alumno. Por lo tanto, para analizar el fracaso escolar, hay que mirar por encima de lo inmediato, el alumno es quien padece un conjunto de circunstancias familiares, escolares, sociales, económicas y políticas, entre otras, que lo conducen al éxito, la repetencia o el abandono de los estudios.

Según Espíndola & León (2002), en la década 1990-2000, los países de América Latina lograron avances significativos en materia educativa, logrando tasas de asistencia a la educación primaria superiores al 90% y cerca del 70% en educación secundaria. De todos modos, se mantiene en este decenio la elevada tasa de deserción escolar temprana. Esto significa que esos adolescentes abandonan sus estudios antes de adquirir las habilidades para no caer en la pobreza durante su edad activa en el ámbito laboral.

Estos autores remarcan algunas características del sistema educativo de la región, entre ellos:

- Insuficiente cobertura de educación preescolar.
- Alto acceso al ciclo básico.
- Baja capacidad de retención en la escuela primaria y secundaria.
- Alta frecuencia en repetición y retraso escolar.
- Bajo nivel de aprendizaje de contenidos básicos.

Estos factores resultan en una gran desigualdad de oportunidades que se reproduce entre generaciones, es decir, se traspasa de padres a hijos y afectan el bienestar futuro. Esto motiva que la CEPAL entienda que los sistemas educativos

tienen que lograr vencer esta tendencia intergeneracional para alcanzar mayor igualdad de oportunidades e inclusión social (Espíndola & León, 2002).

En este sentido, el informe del CES (2001) expresa que “...trabajando bajo el supuesto de que la pobreza (criterio económico) y la exclusión o acumulación de desventajas medidas en términos de privación de bienes considerados básicos, se manifiestan recurrentemente en los mismos individuos y familias, el diagnóstico se articula en torno a las siguientes dimensiones: vivienda, salud, trabajo y educación”.

Como se observa en el Gráfico 1, las variaciones en el salario van del 19% al 44% según el nivel de deserción y el sexo. Las mujeres se ven más favorecidas por cada año de estudios completado respecto de los varones en el mercado laboral urbano. Esta información resulta útil para evaluar el impacto en la economía de las personas que tiene cada año de educación y por qué resulta indispensable analizar las formas de reducir el fracaso escolar sin caer en facilismos como depositar el problema en el alumno, su familia o la institución educativa.

Más del 50% de los niños que no terminan el ciclo primario pertenecen a los hogares más pobres en las zonas urbanas de 11 de 17 países latinoamericanos. Específicamente “en Argentina (Gran Buenos Aires y total urbano), Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, Paraguay (Asunción y Departamento Central) y Uruguay, el 60% o más de los niños que se retiran en el transcurso de la primaria se concentran en el 25% de los hogares más pobres” (Espíndola & León, 2002).

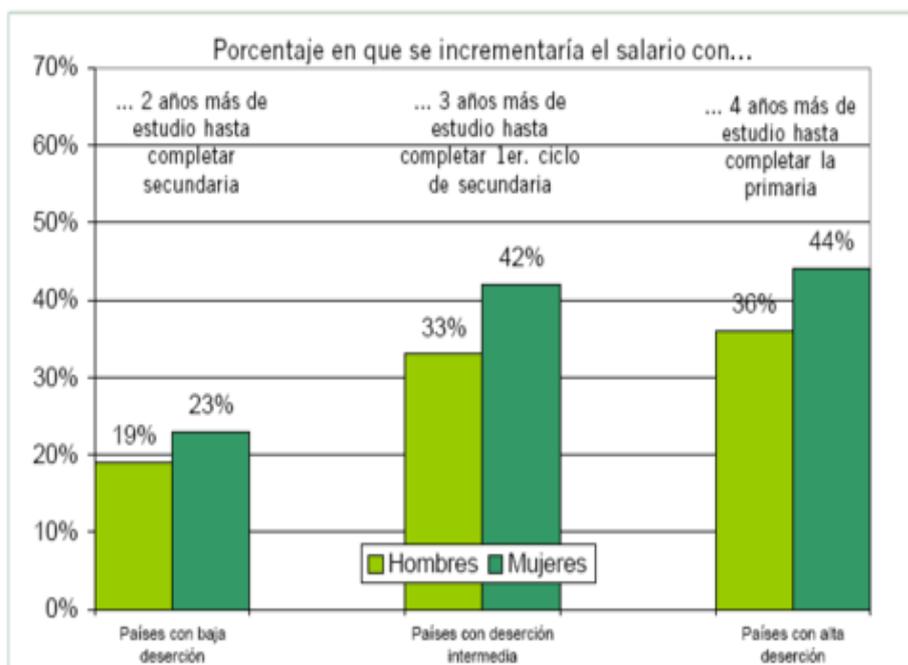


Gráfico 1. Pérdidas de ingresos asociadas a la deserción escolar. Fuente: CEPAL 2001-

2002

Los mismos autores muestran su preocupación al comparar décadas y hallar que

La información disponible indica que actualmente cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. En varios países la mayor parte de la deserción se produce una vez completado ese ciclo, y, con frecuencia, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media. El abandono escolar presenta diferencias pronunciadas entre los países, y en todos ellos es mucho más corriente en las zonas rurales.

Espíndola y León (2002) agregan que si nos situamos alrededor del año 2000, la tasa global de deserción de los adolescentes entre 15 y 19 años de edad era inferior al 20% en las zonas urbanas de Bolivia, Chile, República Dominicana y Perú. En Argentina, Brasil, Colombia y Panamá comprendía entre un 20% y un 25%. En otro grupo de países (Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Uruguay y Venezuela) la deserción escolar afectaba a un porcentaje situado entre el 25% y el 35% de los adolescentes, mientras que en Honduras y Guatemala dicha tasa alcanzaba al 40% y al 47%, respectivamente. (Gráfico 2).

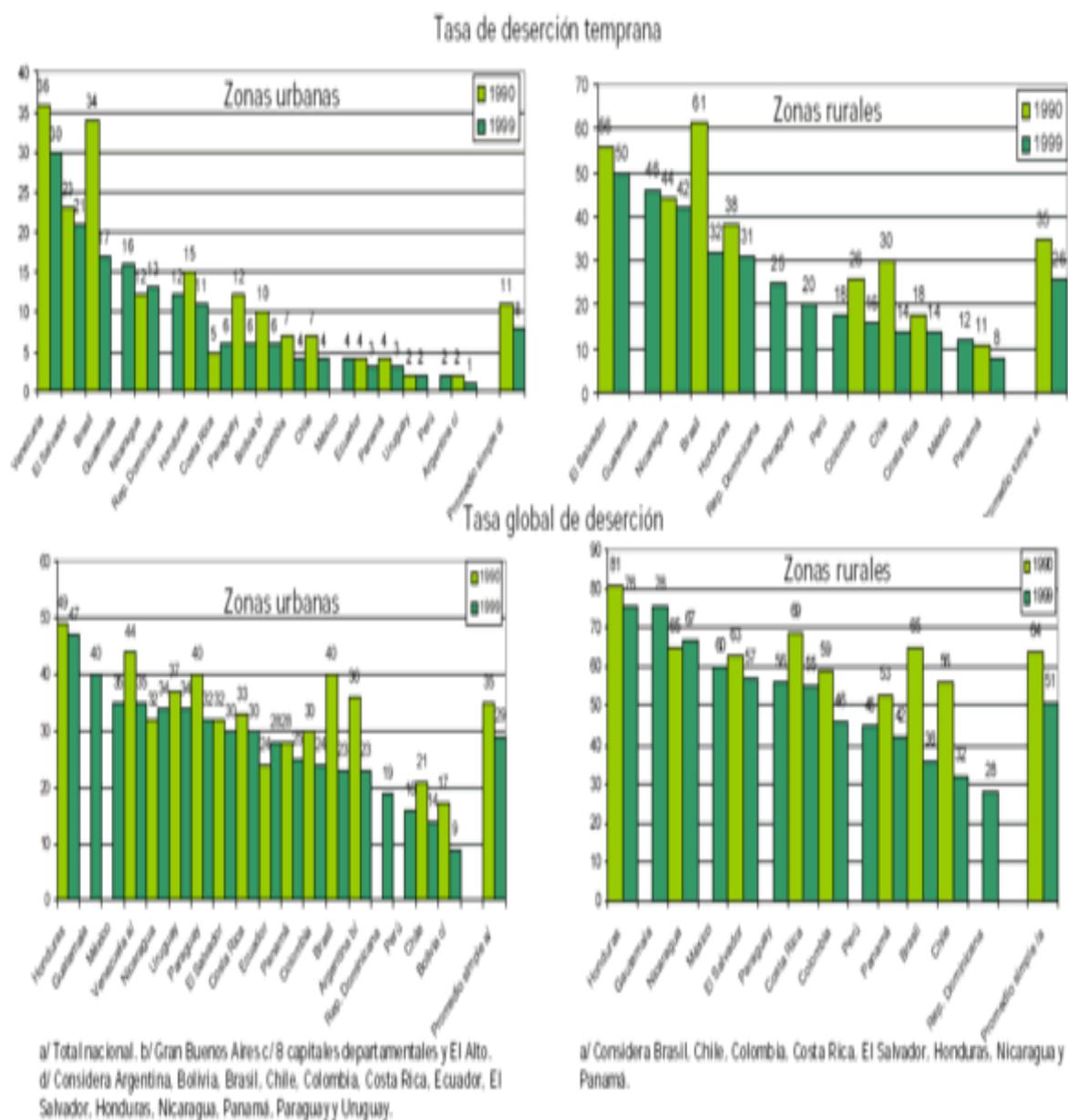


Gráfico 2. Deserción temprana urbana/rural en América Latina. Fuente: Espíndola & León, 2002.

Entre las consecuencias del fracaso escolar, preocupa la desigualdad y la exclusión social en las que se traduce –a mediano y largo plazo– el fracaso escolar.

La concentración del abandono escolar se da en las familias de menores ingresos, aun así, este fenómeno sigue siendo multicausal (falta de recursos materiales en la familia, factores intraescolares, entre otros).

2.1.5 El fracaso escolar en Chile

Entre la década del 80 y principios de los 90, Chile mostró su preocupación por las tasas de fracaso escolar. Según las cifras actuales (MINEDUC, 2011) se ha logrado un acceso casi universal de niños y niñas en la enseñanza básica (94%) y cercana al 81% para los jóvenes en el nivel medio (enseñanza secundaria). En cuanto a las cifras por sexo, hay más niños que niñas que acceden a la enseñanza básica, lo cual se invierte en la enseñanza media.

Si bien las cifras de fracaso escolar en Chile son menores que en el resto de los países de la región, aún se perciben grandes brechas en cuanto a la composición social de las tasas de deserción, siendo mucho más grave la inequidad cuando siete de cada diez jóvenes que abandonan definitivamente sus estudios del nivel secundario, pertenecen a la población más pobre (CASEN, 2009).

“En Chile, la tasa de reprobación en la enseñanza básica fue del 4,3% en el año 2007. Esto significó que una cifra cercana a los 92 mil estudiantes, repitieran de grado en ese año escolar. En este nivel de enseñanza, la mayor tasa de repitencia (8%) se observa en niños que cursaban el 8° año básico (último del nivel), seguidos de los grados 6° y 5° básico. La tasa en la educación media es casi el doble, llegando al 8,1% en el mismo año (aproximadamente 84 mil jóvenes reprobaron de grado ese año). La cifra más alta correspondió al primero Medio donde alcanza un 12,2%,

seguido del segundo Medio. Para ambos niveles de enseñanza, estas cifras afectan más a hombres que a mujeres” (Román, 2009, p.98).

Nivel	Tasa de reprobación 2007		
	Total	Varones	Mujeres
Enseñanza Básica	4,3	5,3	3,2
Enseñanza Media	8,1	9,4	6,7
Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo, 2007			

Tabla 3. Tasa de reprobación en enseñanza básica y media (2007)

Fuentes más recientes del Ministerio de Educación de Chile indican que para el período 2011, la tasa de deserción global es de 1,9%, equivalente a 58.845 personas que estaban incluidas en la matrícula 2011 y no se graduarán ni estarán matriculados tanto en el sistema regular como en la modalidad de educación de adultos en 2012. Dentro del sistema regular, la deserción para el período fue de 3%, equivalente a 91.968 alumnos que estaban matriculados en 2011 y no se graduarán ni estarán enrolados en el sistema educativo en 2012.

Modalidad	Tasa de deserción 2011		
	Total	Varones	Mujeres
Global	1,9%	2%	1,8%
Regular	3%	3,3%	2,7%

Tabla 4. Tasa de deserción 2011. Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de datos de MINEDUC, 2013.

Dentro de las conclusiones del informe 2011 del Ministerio de Educación, se destaca que: la modalidad de enseñanza media científica humanista presenta menores tasas de deserción que la técnico-profesional. En parte, se cree que esto puede deberse a que, en promedio, los estudiantes de la segunda modalidad son más vulnerables, aunque no es posible afirmar que sea la principal causa.

En referencia a la dependencia administrativa, hay mayor deserción en los establecimientos municipales, con una tasa de deserción global del 2,4% y del 3,8% en el sistema regular, mientras que, en los establecimientos pagados, las tasas fluctúan entre 0,2% y 0,3%. Esto refuerza lo expresado en el párrafo anterior acerca de la vulnerabilidad y su incidencia en la tasa de deserción.

Aquellos establecimientos que han establecido estrategias de retención de estudiantes basadas en la flexibilidad de planes, programas, horarios y evaluaciones en función de los estudiantes en situación de riesgo, han sido más eficientes en evitar la deserción, mientras que los que privilegian estrategias relacionadas con la convivencia o el clima, así como los que no han desarrollado estrategias retentivas, son menos eficientes (MINEDUC, 2013).

Durante el período 2005-2011 se observa una tendencia a la baja en la tasa de deserción con un 3% a nivel global y un 2% en el sistema regular. Como se observa en la tabla 3, la tasa de prevalencia de la deserción entre 15 y 19 años, ha sido en 2011 de 9,5%, mientras que para el grupo de 20 a 24 años llega al 16%. Sin embargo, la tasa de prevalencia de América Latina está muy por encima de los valores de Chile, que tiende a asemejarse a las tasas de países desarrollados. En América Latina, la tasa de deserción para el grupo etario de 20 a 24 años es del 48% mientras que los países de la OCDE tienen una tasa de 15,9% para dicho grupo.

De esta información, se desprende el descenso de un 64% en la tasa para el grupo de 15 a 19 años; igual que la experimentada por el grupo de 20 a 24 años. En cuanto a la zona de deserción, se halla una tasa más alta en las áreas rurales que en las urbanas. Aún en las áreas rurales, se observa una caída en la deserción de casi 40 puntos, de casi 57% a 25%.

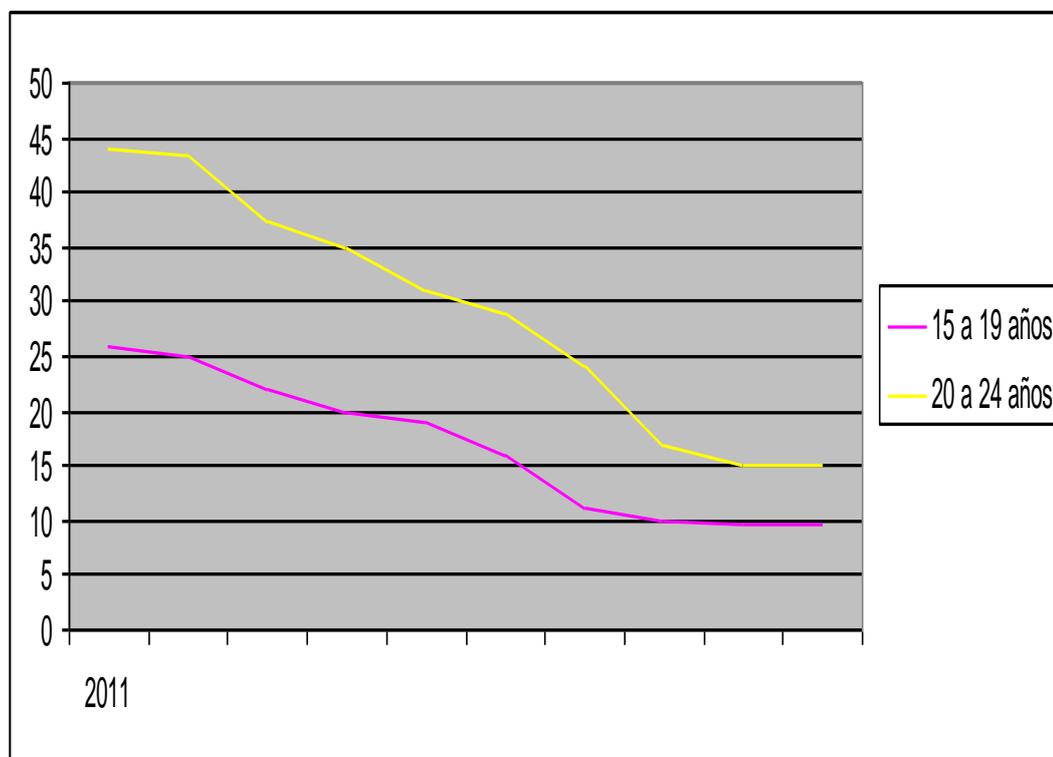


Gráfico 3. Tasa de Deserción por Edades.

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación.

En 2011, la tasa de abandono escolar desagregada por curso presenta su pick en el cambio de nivel, es decir, entre el 8° básico y el 1° de Media. (Tabla 4)

Por otra parte, la tasa de abandono escolar se refiere a los estudiantes que se retiraron en el año en que fueron matriculados, a diferencia de la deserción que mide a quienes terminan un curso y no vuelven a matricularse. Es decir, el abandono es la salida durante el mismo período mientras que la deserción ocurre entre dos períodos.

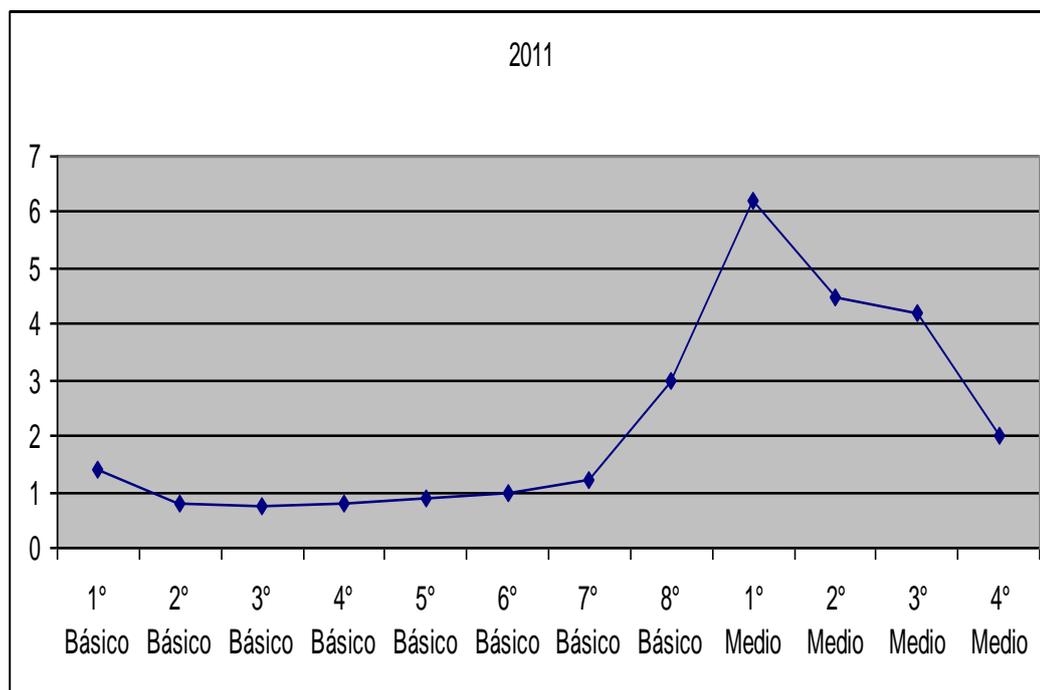


Gráfico 4. Abandono escolar 2011 MINEDUC

2.1.6 Indicadores, Factores y Causas del fracaso escolar

Durante las últimas décadas ha crecido la investigación acerca de los factores asociados al aprendizaje escolar. Con el objetivo de mejorar los métodos de enseñanza y aprendizaje, se han desarrollado estudios desde diferentes miradas y especialidades con el fin de detectar cuáles son los principales factores que impactan en la enseñanza, el aprendizaje y, en ocasiones, conducen al fracaso escolar.

Tradicionalmente, se han abordado tres enfoques principales: el primero son los que se centran en las teorías de aprendizaje por reestructuración (Pozo, 2001; Aznar, 1992; Braslavsky, 2004). Estos autores, entre otros, apelan a la construcción de un aprendizaje significativo, es decir, cada alumno construye su propio aprendizaje mediante la guía del docente.

Lo segundo, son algunos autores que se centran en la escuela como motor y eje del proceso de enseñanza –aprendizaje, es decir, los procesos y los resultados de aprendizaje ocurren y se miden en la escuela para esta teoría (Bolívar, 2000; Ball, 2001; Fullan, 1993).

La tercera está referida a la eficacia escolar y, dentro de ella, se distinguen cinco grandes áreas: la referida a la productividad escolar (Espínola, 2000; Mc Ewan & Carnoy, 1999); el área de estudios de impacto de programas compensatorios (Carlson, 2000), los estudios de eficacia docente (Arancibia, 1991), los estudios de instituciones inusualmente efectivas (Edmonds, 1979, Weber, 1971), los de igualdad de oportunidades (Coleman, 1966). Esta última es la que mayor impacto ha tenido en las políticas educativas a nivel mundial. A pesar de las contradicciones internas que existen entre los que se suman a este movimiento denominado “eficacia escolar”, se habla de cuatro grandes etapas dentro del mismo.

La primera etapa fue realizar el llamado Informe Coleman, que se centró en analizar la igualdad de oportunidades educativas, por solicitud del gobierno estadounidense. El objetivo de este estudio fue conocer el impacto de las variables escolares en los alumnos (Murillo, 2003). Este informe concluyó, luego de analizar los datos de más de 500 mil alumnos, que el impacto de las variables de la escuela no supera el 10% en los resultados de los alumnos y, que el mayor impacto lo tienen factores dependientes del origen sociocultural de los alumnos (Coleman, 1966).

A partir de este resultado, los defensores de los factores escolares abordaron en la década de los setenta, estudios en las escuelas llamadas inusualmente efectivas (Weber, 1971), relacionados con lo que se conoce como economía de la educación (Murillo, 2003). Estos estudios analizan el sistema escolar como un mecanismo

lógico-analítico de E/S (entradas/salidas). Las entradas son los recursos, presupuestos, materiales; las salidas los resultados académicos de los estudiantes.

En los años 80, se dinamiza el ámbito de la investigación acerca del sistema escolar y se buscan modelos de análisis que permitan conocer qué variables influyen en el éxito o el fracaso escolar. Esto trajo como resultado la mejora de las técnicas estadísticas de la investigación.

Finalmente, en los años 90, se obtuvieron los resultados de “segunda generación” sobre eficacia escolar que utilizaron modelos estadísticos de análisis multinivel que permitían dividir los fenómenos intra en interescolares y su efecto sobre el rendimiento y sobre las relaciones estructurales de las escuelas en busca de determinar modelos explicativos que permitieran mirar más allá de los factores del aprendizaje. A partir de entonces, el trabajo por la eficacia escolar está coordinado por el movimiento llamado “mejora de la escuela” (Cornejo Chávez & Redondo Rojo, 2007).

2.1.7 Indicadores de Fracaso Escolar

Entendiendo como indicadores del fracaso escolar a las variables que permiten identificar la presencia de factores que advierten el riesgo de fracaso escolar en base a los comportamientos y factores observables.

Sin duda alguna, los principales indicadores de fracaso escolar son la repitencia, la deserción, el abandono y el absentismo escolar. Se considera absentismo a las faltas a clase sin justificación alguna.

Si bien existen diferentes grados de fracaso escolar: total, parcial, semifracaso y fracaso aparente, los indicadores son los mismos y, los grados de

fracaso escolar suelen ser progresivos, es decir, el alumno comienza por faltar injustificadamente o por presentar fracaso aparente o semifracaso escolar, para luego terminar en el abandono o la deserción escolar.

- ***Fracaso escolar total:*** interrupción temporal o definitiva de los estudios.
- ***Fracaso escolar parcial:*** repetición de cursos y asignaturas pendientes para otros cursos.
- ***Semifracaso escolar:*** resultados irregulares en el rendimiento escolar prolongados en el tiempo.
- ***Fracaso escolar aparente:*** el niño logra aprender a un ritmo más lento que la media.

Vale la pena detenerse en el fracaso escolar aparente, pues es el resultado de una situación poco clara que se presenta porque el alumno no tiene un entorno que propicie su adquisición de prácticas y metodologías de estudio.

Esta situación lleva a que algunos docentes entiendan que, cuando el contexto socioeconómico del alumno no es favorable y la situación de pobreza resulta un obstáculo a sortear por el alumno, el fracaso escolar es el único camino posible para el alumno y se desentienden de su rol en esa situación, la cual consideran ajena. Sin embargo, es el docente el que se ha preparado para trabajar sobre estas situaciones y comprender que el alumno aprende a un ritmo más lento, pero aprende. Por otra parte, muchas veces, los alumnos en una situación socioeconómica crítica no cuentan con el soporte de los padres para realizar tareas, pues ellos tampoco han accedido a un nivel de educación que les permita ayudar a sus hijos.

El niño que tiene un ritmo lento de aprendizaje es muchas veces castigado porque el proceso de aprendizaje se evalúa por los resultados en comparación con los logros del grupo y no por el avance individual. Las evaluaciones se centran más en el cúmulo de datos y conocimientos incorporados que en la capacidad crítica adquirida o en el aprendizaje significativo alcanzado por cada alumno. Se evalúa cuantitativa en lugar de cualitativamente, lo cual arroja resultados parciales e impacta negativamente en aquel que se esfuerza y necesita otros tiempos para alcanzar ciertos objetivos.

Por otra parte, la ampliación de la escolaridad obligatoria es una ventaja y a la vez un problema. Si los alumnos están obligados a completar una cierta cantidad de años cursados, esto no significa que estén interesados en hacerlo, muchos sólo permanecen en las instituciones, pero no se encuentran motivados o interesados en las propuestas que reciben, por lo tanto, esto se traduce en fracaso escolar real o aparente.

En conclusión, es un error establecer un “ranking” de resultados escolares (o de fracaso escolar) entre los diferentes países, puesto que dependiendo del modelo de sistema educativo que sigan (unificado en trayectorias con obtención de títulos diferentes, unificado en trayectorias y en la obtención de títulos o diversificado en trayectorias y en la obtención de títulos) y, en último extremo, de la política educativa que se esté llevando a cabo, la consideración del fracaso escolar y los indicadores diseñados para medirlo pueden llegar a ser tan diferentes que su comparación cuantitativa no es posible.

Los criterios utilizados para determinar el tipo y nivel de fracaso escolar se dividen según su: extensión, formulación y relatividad. A partir de los criterios

numéricos, se contabiliza el nivel de repitencia o de interrupciones; los criterios no numéricos resultan más complejos porque miden factores como motivación o actitud, sin embargo, a pesar que estos criterios no son numéricos, para su análisis, se traducen los resultados observados a números.

En cuanto a la extensión, se relaciona con el nivel educativo que se analiza. Cuanto más alto es el nivel, más numérico es el análisis, que se focaliza en los resultados. Mientras que, en educación primaria, se mide durante un período dado del curso, el progreso del alumno. Si se evalúa un curso o un grupo de cursos, el análisis se centra en el número de repitencia, si se analiza una etapa, el indicador es el éxito en la obtención del diploma.

Respecto a la desescolarización precoz, este fenómeno no es significativo en términos estadísticos en la actualidad, aunque se concentra especialmente en zonas en las que habitan inmigrantes que encuentran dificultades para la inserción escolar. Fuera de situaciones específicas, la desescolarización precoz ha dejado de ser un foco de atención respecto al fracaso escolar debido a que las cifras que se manejan son mínimas.

Respecto al absentismo, es decir, las faltas injustificadas a clase, si bien no se cuenta con una estadística profunda a nivel nacional, se conoce que las zonas más desfavorecidas presentan niveles significativos de absentismo.

Por otra parte, los síntomas más severos de fracaso escolar son los alumnos con retraso escolar y los repetidores. Este indicador está basado en el porcentaje de alumnos que repiten por cada curso. A nivel internacional, existen diferentes posturas frente a esta situación. El debate que se plantea es si conviene o no favorecer la promoción de los alumnos.

El fracaso parcial, son las bajas calificaciones de un estudiante aun cuando logre, finalmente aprobar la asignatura o el curso al finalizar el año lectivo. Este indicador es difícil de medir debido a la falta de uniformidad en la evaluación de los resultados de los alumnos entre los docentes.

Si hubiese una estandarización en la forma de evaluar así como en los métodos de enseñanza, sería más sencillo realizar esta medición. Sin embargo, ante la heterogeneidad de sistemas, es complejo de llevar a cabo, aunque no por ello se deje de considerar la importancia de este indicador que, muchas veces, es detectada por docentes y familias a tiempo para evitar que el problema se profundice.

El nivel escolar insuficiente de los alumnos al terminar el ciclo de escolarización obligatoria cuando no se logran alcanzar los objetivos escolares elementales, lo cual lo excluye del nivel universitario. Esto, a la vez, impactará en su vida laboral.

La falta de formación cualificada, del mismo modo que la insuficiente formación básica, es el problema que enfrentan los alumnos que han abandonado la educación sin obtener certificaciones. No hay un seguimiento de esta medición pero podría tomarse, sin embargo el mercado laboral sin certificación de estudios para conocer más sobre este indicador.

En cuanto a los indicadores absolutos o relativos, en educación primaria se mide el rendimiento como satisfactorio o insatisfactorio, mientras que en otros niveles, los criterios de evaluación son absolutos, por lo cual el rendimiento pasa a ser suficiente o insuficiente. Sin embargo, las calificaciones y suspensiones de los alumnos son datos fundamentales en el seguimiento del rendimiento de los alumnos por parte tanto de los docentes como de las instituciones. Así, Carabaña, afirma que

“los suspensos (repetencia) son sólo un indicador que sirve para poner de relieve la importancia del problema, pero en realidad el fracaso escolar concierne a toda la relación de los alumnos con la escuela [...] En última instancia, imagino que puede llamarse “fracaso escolar” a cualquier distancia entre la escuela real y la escuela ideal de la pedagogía activa”. (Carabaña, 1999, p.738)

En muchas ocasiones, se identifica el fracaso escolar con distintas situaciones y, en consecuencia, con diferentes indicadores. Así, Hernández *et al.* (1982) destacan cuatro situaciones fundamentales que pueden indicar indicios de fracaso escolar:

- Calificaciones negativas de los resultados escolares aunque sin llegar a perder cursos ni años de estudio.
- Obtención por parte del alumno de resultados instructivos y/o formativos por debajo de los que fijan en el curso o nivel que sigue con independencia del tipo de sanción académica que se le otorgue.
- Cuando los alumnos no logran ciertos conocimientos o destrezas que se consideran propios del nivel que cursa.
- Imposibilidad por parte del alumno de alcanzar el título que se otorga en cierto nivel educativo habiendo agotado todas las convocatorias autorizadas.

Los diferentes enfoques parten desde distintos conceptos epistemológicos acerca de las causas y consideran diferentes variables en el proceso de aprendizaje y la adquisición de conocimientos (World Bank, 1995; Báez, 1994; Coraggio, 1997).

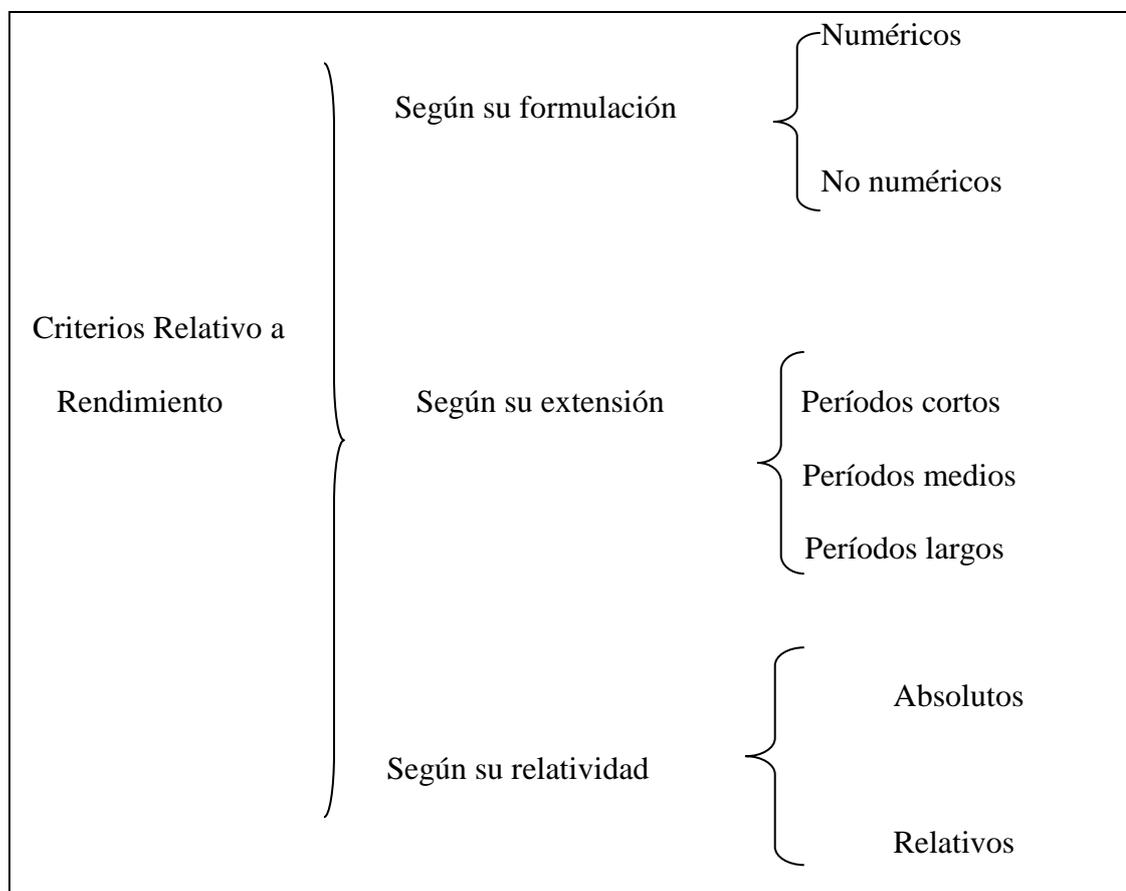


Tabla 5. Criterios de rendimiento. Elaboración propia

Para analizar el origen de estos indicadores, es necesario revisar los diferentes subsistemas del ecosistema escolar, que son inherentes a cada población de estudio, desde el alumno, su familia y su contexto, hasta las políticas locales que impactan sobre el ecosistema escolar.

A lo largo de la historia, se ha realizado un elevado número de investigaciones sobre la realidad del fracaso escolar, la mayoría de ellas intentado aproximarse a sus causas. Casal *et al.* (1998b) afirman que en la práctica dichas investigaciones podrían agruparse en tres grandes líneas:

- **Estudio del fracaso escolar como *fracaso en la escuela*.** En ella se incluyen todas aquellas investigaciones donde se pone o se intenta poner de manifiesto que la causa fundamental del fracaso escolar es la desventaja sociocultural que presentan los alumnos que obtienen bajo rendimiento en comparación con los que no tienen problemas para superar sus años de estudio.
- **Estudio del fracaso escolar como *fracaso de la escuela*.** Existen dos tipos de teorías que pueden incluirse en esta categoría. En primer lugar, las teorías de la reproducción social centradas en la función social de la escuela y en su mala adaptación a la evolución de la sociedad y, en segundo lugar, el criticismo pedagógico que atribuye la responsabilidad del fracaso escolar al aparato escolar, eximiendo al sujeto y a sus circunstancias.
- **Estudio del fracaso escolar como *fracaso por la escuela*.** Hace referencia a las teorías que se centran en la inserción laboral y profesional de los alumnos tras su escolarización, es decir, proponen relaciones entre el fracaso escolar y la exclusión social.

Por lo tanto, generalmente entre las causas de fracaso escolar se analizan aquellas focalizadas en:

- a) El alumno
- b) La familia
- c) La escuela
- d) El entorno
- e) Otras

Existen, respecto a alumno, diferentes variables que pueden influir en el éxito o el fracaso escolar, algunas referentes a su capacidad intelectual y otros a su actitud. Hay dos corrientes principales que analizan la implicancia del alumno en el fracaso escolar: Geneticista y Psicoafectiva. La primera está referida a los desórdenes o deficiencias medibles o comprobables que puedan afectar al alumno, como el coeficiente intelectual o desórdenes genéticos que interfieran en su escolarización o aprendizaje. La segunda, analiza la personalidad del niño y las redes de contención del mismo (familiares, sociales, culturales, escolares, etc.).

Además, hay otros aspectos que se consideran en función al alumno cuando aparecen síntomas de fracaso escolar, como la postura ideológica basada en las carencias socioculturales, que contempla las dificultades que atraviesa un alumno que proviene de sectores vulnerables y no cuenta con la base cultural necesaria para alcanzar el éxito en su proceso educativo. En este sentido, se entiende que el ambiente sociocultural y familiar de los alumnos puede retrasar su desarrollo.

Por ejemplo, si el contexto familiar no le brinda una base mínima cultural y lingüística, su desarrollo se refleja en el contexto escolar y lo lleva al fracaso escolar. Las carencias socioculturales ponen al alumno en inferioridad de condiciones pues le faltan recursos y referencias culturales básicas para la actividad escolar. Es por esto, que los docentes deben recurrir a estrategias que motiven a los alumnos para intentar equilibrar su situación respecto del resto de sus compañeros.

Luego, la sociología de la reproducción es una teoría que considera al ecosistema educativo como un reproductor de las clases sociales, es decir, no tiene la capacidad de modificar la realidad social de los alumnos, simplemente, la reproduce.

Es decir, se reflejan las desigualdades del contexto social y el fracaso escolar no es más que la consecuencia de esta reproducción. Esta teoría está basada en las ideas de Karl Marx, que considera a todo proceso social productivo un proceso reproductivo.

Al ser el capitalismo el ícono del proceso social productivo que colabora en el equilibrio social establecido: el sector capitalista por un lado y el asalariado por el otro. Para mantener este equilibrio, la educación se transforma entonces en un instrumento más del sistema, es un proceso productivo y reproductivo. Esta teoría pone el foco en el ecosistema educativo y su contexto, la sociedad en la cual está inmerso. Respecto a esta posición, Willis (1983) dice "El propósito principal de la educación, el de la integración social de una sociedad de clases, sólo puede lograrse preparando a la mayoría de los chicos para un futuro desigual, y asegurando su subdesarrollo personal. Lejos de reconocer en la economía papeles productivos que simplemente esperan ser "imparcialmente" llenados por los productos de la educación, la perspectiva de la "Reproducción", a la inversa, sugiere que la producción capitalista y sus papeles exigen ciertos resultados educacionales. (p.10)

La corriente que se basa en la relación que el alumno tiene con respecto al aprendizaje analiza cuán prioritario es para cada uno el éxito o cuánto le afecta el fracaso escolar. Para esta teoría, es fundamental entender lo que experimentan en la escuela los alumnos y profesores pues si bien esto está marcado por su origen, las experiencias están conformadas por otros factores.

Las escuelas brindan a cada grupo social las habilidades adecuadas a sus condiciones, como edad, sexo, clase social, etc. Además, reproducen la cultura dominante y responden a los intereses de la clase más fuerte. Preocupa en esta teoría la baja estima que propensa al factor individual y familiar. Es decir, asume que la

clase dominante y el sistema imperante avasallan toda voluntad individual. Esto dio origen a la teoría de la resistencia.

La teoría de la resistencia se basa en que la clase trabajadora no se somete a las imposiciones sociales que pretenden condenarlas a la reproducción. Por este motivo, dicha clase se esmera en prepararse, generación tras generación, para revertir las imposiciones reproductivas del sistema dentro del cual se halla. Si bien existe una enorme asimetría, las clases subordinadas entran en conflicto con las dominantes y compiten por su derecho a la cultura y al acceso a una mejor calidad de vida en todo aspecto.

Para la teoría de la resistencia, la escuela no obedece las imposiciones de la clase dominante a rajatabla, sino que se mantiene independiente y va más allá de la teoría de la reproducción. Por lo tanto, no siempre cumple las consignas establecidas por la teoría reproductiva. Las escuelas no fijan su objetivo en la reproducción de clases sino en la capacitación de los alumnos para acceder al conocimiento. A partir de despertar la curiosidad del alumno, la escuela siembra la posibilidad de transformación de la realidad del mismo.

La corriente interactiva, por su parte, analiza el fracaso escolar a través del resultado de las interacciones entre los diferentes actores del ecosistema educativo. Analiza diferentes factores, a saber:

a. Las expectativas de los docentes e interacciones en clase.

Cada docente, debido a su formación y características, tiene sus propias expectativas y representación de cuál sería el alumno ideal. Por lo tanto, sentirá mayor identificación con aquellos alumnos con los que comparta códigos. Estos

códigos serán el resultado del medio sociocultural en el cual se ha desarrollado, es decir, el docente, como todo ser humano, está influenciado por su propia subjetividad (EURYDICE, 1994).

b. La forma de evaluación.

Una de las formas de conocer los resultados del ecosistema educativo, es mediante la evaluación de los educandos. Esto genera un ranking de jerarquías académicas y permite detectar aciertos y fallos en el ecosistema. Por otra parte, las notas obtenidas generan entre alumnos etiquetamientos para premiar o castigar conductas, por lo tanto, no resulta un indicador válido para el alumno acerca de su desarrollo escolar y, en ocasiones, puede frustrar su voluntad y finalizar en la deserción o la repitencia.

c. La relación con el saber.

No podría abordarse este punto sin mencionar a Bernard Charlot (2008), quien, al preguntarse cuál es el origen de que algunos niños no aprendan, es la consecuencia de cómo éste se acerca al conocimiento. Este autor, considera un nuevo eje, la sociología del sujeto. Según expresa, las correlaciones estadísticas no pueden considerarse causas (p.e. la correlación clase social o educación del grupo familiar y el nivel de fracaso escolar de los alumnos), para él, es una coincidencia que se refleja en las estadísticas, pero apunta a que las causas están en otro sitio.

Aborda el tema de la relación entre el educando y el saber desde la lógica del alumno. Una investigación suya, arrojó como resultado que los alumnos que no se encuentran en medios populares –pertenecientes a la clase media- naturalizaron el

estudio en sus vidas, leen desde apenas pasados los cuatro años y nunca dejan de estudiar.

Los alumnos de clases populares, en general, hijos de inmigrantes, muestran una fuerte voluntad y ganas de superarse, Si consiguen una buena nota, de todos modos, desean mejorar.

Otro grupo dentro de los evaluados en la investigación de Charlot (2008), es el de los alumnos perdidos en la escuela, candidatos al abandono escolar. Ellos asisten a la escuela, pero no comprenden la mecánica.

El cuarto grupo tiene por estrategia obtener la mejor nota con el menor esfuerzo posible. Para ellos, la escuela no es un sitio de aprendizaje sino un medio para obtener un mejor trabajo (Charlot, 2008, pp.27-28).

Una de las características detectadas por Charlot (2008) acerca del sistema de enseñanza es que el docente cumple el rol activo, el alumno se limita a asistir a clases y se deposita en el docente la responsabilidad de explicar bien para que el alumno aprenda. Si el alumno no entiende lo que el docente explica, no siempre siente que su responsabilidad es buscar la forma de adquirir ese conocimiento que en clase no logró comprender. Esto motiva que, aquellos alumnos que se interesan por aprender más, sean criticados por muchos de sus compañeros que se limitan al ser estudiantes pasivos.

Sin embargo, además de estas cuestiones, el autor describe el *habitus* como “el conjunto de disposiciones psíquicas socialmente construidas que funcionan como matriz de las representaciones y de las prácticas del individuo” (Charlot, 2008, p.39). Así, el *habitus* de los dominantes y los dominados es parte de la citada teoría de la reproducción.

Además, plantea el tema desde la problemática sociológica. La escuela y la estructura de interrelación de clases, pero no es la escuela quien puede sortear el modo en que las clases sociales interactúan, pues este tema excede al ámbito pedagógico, es sociológico. Por lo que se sostiene la reproducción como un círculo del cual no es posible escapar, debido a que las clases interactúan dentro y fuera de la escuela bajo el lema dominante – dominado.

Es ante la falta de alternativas a la teoría de la reproducción que parece afianzarse a medida que se explora el éxito o el fracaso escolar, que Charlot (2008) presenta la relación con el saber cómo el eje del éxito que permite acceder al éxito a aquellos que parecen condenados al fracaso desde el punto de vista estadístico (por su situación social, familiar o personal). Si logran situar al saber cómo un objeto de deseo, si hallan placer aprendiendo, no caerán en el lugar que las estadísticas guardan para ellos. Esta visión da respuesta a cómo logran despegarse de las estadísticas algunos alumnos que parecen situados en el ámbito más desfavorable y, sin embargo, logran transitar su escolarización con éxito.

En este eje, es fundamental analizar las relaciones entre el niño, la familia y la escuela. Las expectativas de los docentes, la metodología evaluativa, las condiciones de aprendizaje son algunos de los factores que estudia esta corriente. Por lo tanto, analiza los siguientes factores: escolares, personales, contextuales, educacionales y de aprendizaje.

2.2 Factores escolares, personales, contextuales, educación, teorías de aprendizaje (Acápite de la variable independiente).

2.2.1 Factores Escolares

Son muy estudiados en la literatura de las escuelas eficaces (Creemers *et al.*, 1989; Gómez Dacal, 1982; Good *et al.*, 1986; Purkey *et al.*, 1983,1985). Parecen tener más influencia en el rendimiento académico variables de carácter procesual y funcional (ejemplo el clima escolar) frente a variables estructurales (recursos materiales).

2.2.2 Factores Personales

Son el primer tipo de variables que se estudiaron en relación con el rendimiento. Destacan como más relevantes la inteligencia (la cual presenta relaciones moderadas y muy variables con el rendimiento - Álvaro *et al.*, 1990; Brengelmann, 1975a; Rodríguez Espinar, 1982a-), la motivación (muy relacionada con las atribuciones causales y asociada positivamente con el rendimiento -INCIE, 1976; Marsh, 1984; Pelechano, 1977, 1989; Weiner, 1986-) y el autoconcepto (asociado alta y significativamente con el rendimiento - Marsh, 1984,1990; Song *et al.*, 1984-).

2.2.3 Factores Contextuales

Los resultados de este tipo de investigaciones parecen ser más contradictorios. Por una parte, el nivel sociocultural parece influir de forma decisiva en el rendimiento. (Carabaña, 1979; De Miguel 1988; Fraser, 1987; Yela, 1976;

entre otros) mientras que, por otra parte, no se encuentran relaciones y cuando se dan son muy bajas (Pelechano, 1977, 1989).

Para Corell, las interferencias en el aprendizaje escolar provienen de cuatro aspectos, vinculados por el autor al niño, la escuela y la familia:

- a. La escuela.
- b. La situación familiar y la educación extraescolar.
- c. La idiosincrasia personal del niño.
- d. Las dificultades de educación.

Wall (1970) insiste en que una de las causas de un aprendizaje pobre y con problemas puede ser el medio que rodea al sujeto. Aquel niño que crece en un medio rico en experiencias, en expresiones verbales, en relaciones interpersonales y en creatividad tendrá muchos menos problemas en su aprendizaje escolar que aquel que no escucha conversaciones con adultos, que raras veces sale de su casa, y que sus posibilidades de juego se ven restringidas.

Le Gall (1972) afirma que la combinación de la incompreensión social, familiar y escolar es la causa fundamental del fracaso escolar. Benedet (1973) distingue entre causas inherentes a:

- a. El niño:** somatofisiológicas, sensoriales, orgánicas, intelectuales, instrumentales y afectivas.
- b. La familia:** socioeconómicas, culturales y afectivas.

c. La situación escolar: rigidez del sistema de enseñanza, mal comienzo en el aprendizaje, personalidad del maestro y dificultades relacionadas con la integración del niño en el grupo.

Causas intrínsecas al alumno o personales	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Físicas 2.- Afectivas 3.- De lenguaje 4.- Intelectuales 5.- Motivacionales 6.- Sensoriales
Causas extrínsecas al alumno o ambientales	<ol style="list-style-type: none"> 1.- sociales 2.- culturales 3.- familiares: padres, hermanos, costumbres, vivienda 4.- escolares: escolarización, profesorado, métodos, organización del colegio, Instituto, administración, compañeros.

Tabla 6. Causas intrínsecas y extrínsecas del fracaso escolar. Elaboración propia

Hasta aquí, se percibe cierta homogeneidad respecto a la multicausalidad de factores que originan el fracaso escolar. A pesar que algunas teorías prefieren centrarse en uno u otro factor y lo convierten en eje de su análisis, lo cierto es que

cada vez es más frecuente considerar la conjunción de diversos aspectos en el fracaso escolar.

Por otra parte, cabe mencionar los determinantes de fracaso escolar mencionados por Riviere (1990):

Determinantes institucionales: la falta de adaptación al sistema de enseñanza.

Esto se da con mayor frecuencia en ciertas condiciones, como por ejemplo:

- Ante mayores exigencias cognoscitivas de enseñanza
- Cuando más netas son las rupturas en el desarrollo de la escolaridad de los niños, tanto en el modo de enseñanza como en las condiciones de la vida escolar
- Más impone el sistema de formación el dominio de saberes y saber hacer
- en un tiempo límite, siguiendo un ritmo y unos métodos únicos.
- Más normalizado y regulado es el sistema
- El sistema de formación se desarrolla independientemente de los alumnos a quienes enseña, admitiendo así una tasa de excluidos
- Otros determinantes que, si bien se tienen en cuenta, no siempre existe un acuerdo entre los diferentes países
- El tamaño de la clase
- El carácter heterogéneo u homogéneo de las clases
- Los ritmos escolares

Por otra parte, los determinantes individuales dependen de factores constitucionales (forman parte de la fisiología del niño), psicoafectivos,

socioeconómicos, socioculturales y del estilo de educación (se refieren al valor y al rol que se le da a la educación en el entorno del niño).

Marchesi (2003) propone un modelo para explicar el fracaso escolar al que denomina multinivel, puesto que incluye factores procedentes de diferentes niveles (ver tabla 7).

Sociedad:	Contexto socioeconómico y sociocultural del alumno.
Familia:	Nivel sociocultural, Dedicación, Expectativas.
Sistema Educativo:	Gasto Público, Formación e incentivo de los docentes, tiempo de enseñanza, flexibilidad del currículo, apoyo disponible a centros y alumnos con más riesgos
Centro docente:	Cultura, participación, autonomía, redes de cooperación
Aula:	Estilo de enseñanza, gestión del aula
Alumno:	Interés, competencia, participación

Tabla 7. Niveles e indicadores para comprender el fracaso escolar. Fuente: Marchesi, 2003.

Los trastornos emocionales y comportamentales y su relación con el rendimiento escolar han sido analizados en un reciente estudio donde se contaba con una muestra de 684 estudiantes de Educación Secundaria de Asturias (Lozano y García, 2000).

Las conclusiones más relevantes apuntan a que el alumnado que repite (suspende) obtiene puntuaciones más altas en las conductas de búsqueda de atención, en las conductas delictivas, en las conductas agresivas y en las conductas externas.

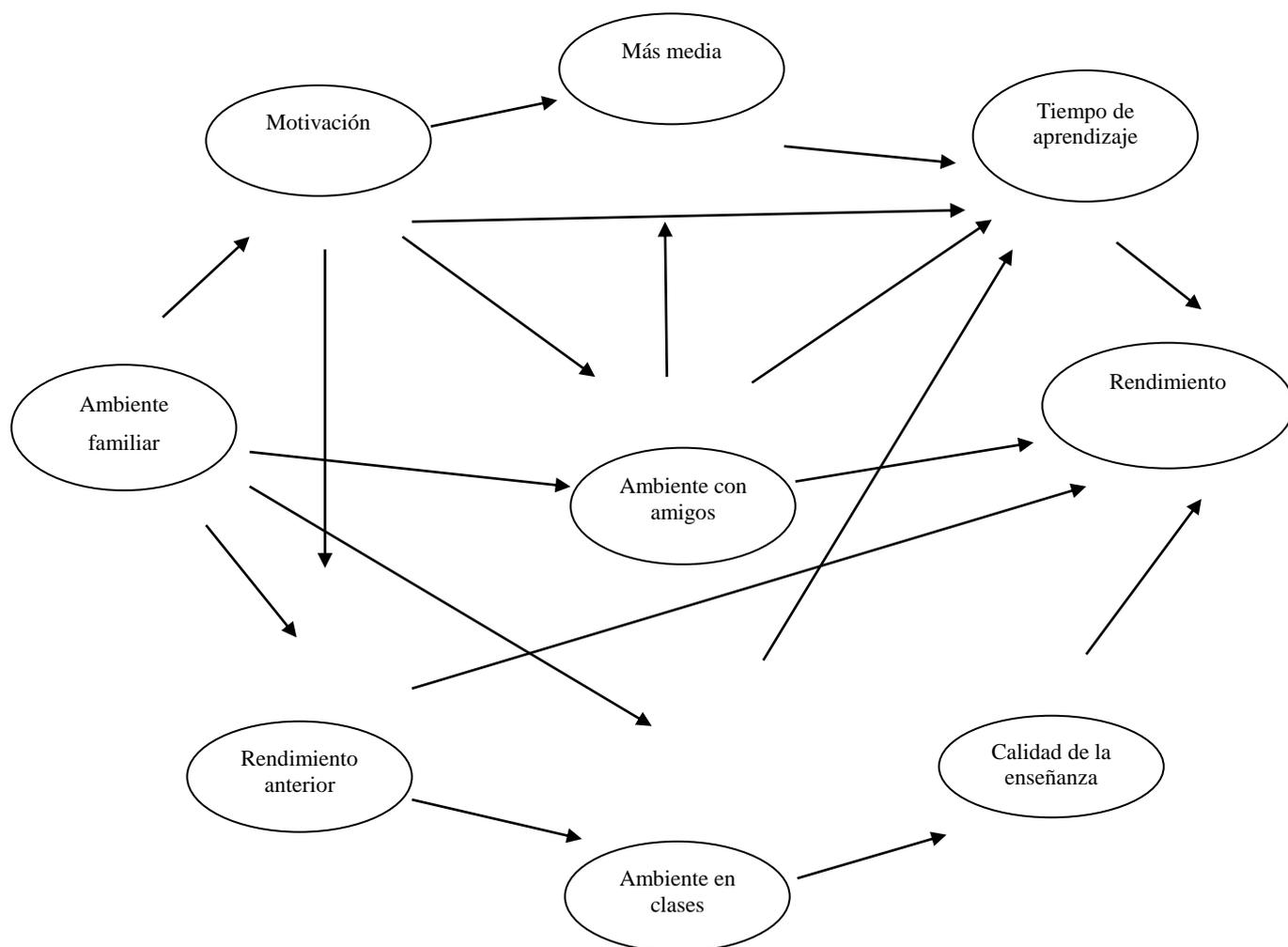


Figura 1 Modelo estructural de explicación del rendimiento. Fuente: Reynolds y Walberg, 1991.

Barreiro (2001) realizó una investigación acerca de cuáles son las causas que los profesores atribuyen al fracaso escolar a nivel secundario. Las respuestas resultaron ser, básicamente, la falta de técnicas y hábitos de estudio, la falta de motivación, atención y concentración; las dificultades de expresión del alumno, el escaso tiempo dedicado al estudio, el exceso de alumnos por aula, los problemas sociales o familiares del alumno, la despreocupación de los padres, el estudio sentido como una obligación, entre otros.

Investigaciones realizadas en el nivel universitario, coinciden con lo descrito en el estudio de Barreiro (2001) (Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 1999; Fullana 1996). Además, surgen estudios que intentan comprender los métodos para prevenir este problema. Con este fin, analiza ante qué marco se está y cuál es el riesgo de fracaso escolar. Frente a factores que evidencien el riesgo de fracaso escolar, denominados de riesgo, se contraponen los factores protectores, que tienden a disminuirlo.

Con relación al presente estudio, se ha investigado a lo largo del siguiente capítulo una serie de factores que forman parte de este marco teórico y se abordan en los siguientes puntos. Se trata de factores que se erigen como las variables de esta investigación, las mismas son:

<i>Variables relacionadas con el bajo rendimiento</i>	
<i>Personales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación
	<ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia y Aptitudes
	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconcepto
	<ul style="list-style-type: none"> • Hábitos, Estrategias y Estilos de Aprendizaje
<i>Sociales</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos familiares
	<ul style="list-style-type: none"> • Variables socio-ambientales
	<ul style="list-style-type: none"> • Escolares
	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento anterior
	<ul style="list-style-type: none"> • Clima escolar

Tabla 8. Factores – Variables relacionadas con el bajo rendimiento escolar. Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que las variables generalmente utilizadas para comprender el fracaso escolar se relacionan con los alumnos y, en ocasiones, con la institución escolar, pero es poco frecuente analizar este hecho en forma amplia, como parte del ecosistema educativo y no como un problema aislado. A los fines del presente estudio, no resulta posible extrapolar las variables utilizadas en otros sitios porque pertenecen a contextos muy diferentes, con otro sistema educativo y otra realidad social.

2.3 Educación

Etimológicamente, educación deriva del latín *educere* que significa conducir, guiar, orientar y también se la relaciona con *exducere*, que significa sacar o conducir hacia fuera.

La educación es un acto social mediante el cual se transmite conocimiento entre las partes. Esta práctica se da desde antes de la aparición del concepto actual de educación, es inherente al ser humano para alcanzar la supervivencia de la especie y compartir espontáneamente usos y costumbres, como formas de vida, creencias, hábitos, etc.

El ser humano tiene contacto con la educación en forma espontánea por convivencia o por sus interacciones con el contexto que lo rodea. Fernández Sarramona expresa, en este sentido, que “El hombre vive inmerso en una realidad físico - espiritual que se conoce con el nombre de ‘mundo’. Este mundo que envuelve y convive con el hombre se divide en tres estamentos: naturaleza, sociedad y cultura y cada una de ellas educa por el mero hecho de estar allí: esto es la educación cósmica que, por el mero hecho de envolver al hombre, lo va perfeccionando”. Fernández Sarramona (1987, p.26)

Es decir, la educación es una acción relativa al desarrollo humano. Todo lo que se puede hacer, es factible enseñarlo o aprenderlo de diferentes formas, por imitación, por deducción, por ensayo y error, etc.

El término “educación” comenzó a utilizarse hacia fines del siglo XVIII con la formación de sistemas escolares. Estos sistemas educativos se crean con el objetivo de unificar la educación y perfeccionar el nivel educativo. La educación sistemática se apoderó del significado del término educación, convirtiéndose en el

primer significativo del mismo en la mente de la mayoría de las personas. Sin embargo, la educación sistemática está inmersa en la sociedad y en la forma de vida, por lo cual es influida por ésta e influye sobre la misma

Entre algunas definiciones de educación, encontramos:

Pitágoras (año 525 a. C.) considera que educar es “entrenar el alma para las dificultades de la vida”.

Otras definiciones afirman que,

“La Educación considerada en su íntima y verdadera esencia, es, al mismo tiempo, un proceso de desarrollo de las posibilidades que están latentes en el individuo y de incorporación de elementos del medio histórico-socio-cultural” (Manganiello, 1976).

“La educación es el elemento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (UNESCO, 1996).

“La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1971, p.1).

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social. Tiene como objetivo sustituir y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que requieren de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está determinado de manera específica” (Durkheim, 1975, p.20).

Hasta aquí, las definiciones expuestas toman a la educación como una necesidad para el desarrollo humano. Freire va más allá y considera la capacidad transformadora que el hombre tiene sobre el medio, sobre el mundo en que vive, por

lo tanto, de su definición, se puede inferir que, si la educación transforma al hombre, transforma al mundo.

También, Paulo Freire afirma que “La educación liberadora no produce, por sí misma, el cambio social [...] pero no habrá cambio social sin una Educación Liberadora”.

Una vez más, Freire cree en la educación como vector de transformación del mundo para que el cambio social exista, el camino es la educación, pero no cualquier educación, no otro ladrillo más en la pared. Freire propone un modelo de educación liberadora que respete al hombre y su medio y no que lo amolde a un mundo al que no pertenece.

Al ir más allá, se puede observar que los programas suelen ser estandarizados, así como los libros de texto que se utilizan. Es una suerte que muchos docentes planifiquen realmente basándose en el grupo de estudiantes que reciben después de evaluar sus intereses y necesidades y que se permitan la libertad de adaptar los estándares a sus alumnos y no al revés.

En este punto, vale la pena mencionar en mayor detalle a qué se refiere Paulo Freire, pedagogo brasileño que vivió en Chile hacia fines de la década del 60. Este autor considera que la dicotomía educador-educando debe ser superada y transformarse en un canal de retroalimentación en el cual educandos y educadores rotan sus roles. Freire define al conocimiento como un depósito y desarrolla la teoría de la Educación Bancaria en la cual, el sujeto activo es el educador que deposita en el educando los conocimientos. El educando por su parte es un sujeto pasivo que se limita a almacenar conocimiento según el criterio de su educador.

La educación bancaria es el modo por el cual los oprimidos se adaptan pasiva y mansamente al sistema impuesto, no reaccionan porque se ha transformado su mentalidad, y su situación de vulnerabilidad o pobreza en la que están inmersos se mantiene intacta. De este modo, se los capacita para realizar determinado nivel de tareas, pero siguen sometidos a una realidad a la que se han acostumbrado. Este modelo educativo, según Freire, es deshumanizante. El educando es sometido de modo que se aleje de ser capaz de transformar la realidad.

Si bien Freire desarrolló su teoría de la educación bancaria en plena guerra fría, el concepto de “conocimiento liberador” así como la interacción que propone entre el educador y el educando, donde ambos aprenden y ambos enseñan, entre muchos otros aportes que realizó Freire, son el resultado de una visión integradora, inclusiva y positiva de la educación. Para él, la educación libera porque permite transformar la realidad ya que el alfabetizado descubre una visión crítica del mundo y alcanza, mediante su esfuerzo, acceso al poder.

Freire propone que el educador se transforme en un revolucionario y no sólo eduque, sino que además dialogue, comparta y quiebre la bipolaridad educador-educando. El educador educa y es educado, enseña y aprende. De este modo, entre ambos alcanzan el conocimiento, que, para Freire es liberador.

A este modelo se lo llamó Educación Problematicadora, en el cual se da el diálogo y se estimula al educando a abandonar la pasividad y salir de la postura de oprimido, para humanizarse. Su método consistía en estimular la pedagogía de la pregunta, afirmaba que los docentes responden a preguntas que no hicieron los alumnos.

La Conferencia Mundial sobre educación que se realizó en Jomtien (Tailandia) en 1990, concluyó que es necesario alcanzar equidad en la calidad de los sistemas educativos, un tema pendiente en el mundo moderno donde la educación gratuita se aleja gradualmente de la oferta de la educación paga. Entre otros conceptos, en esta Conferencia se expresó que “La educación constituye una necesidad para niños y adultos tan indispensable como la alimentación. Se empezó a reinterpretar así lo que se debía entender por enseñanza y aprendizaje, planteándose una concepción de la educación basada fundamentalmente en la calidad de los sistemas educativos y la equidad en la educación”.

La UNESCO (2002-2003, párrafo 01004) considera que frente a la globalización, “la educación es el nudo de todos los esfuerzos encaminados a lograr que las sociedades del conocimiento se basen en consideraciones de igualdad, respeto de la diversidad cultural y protección del bien común”.

Se entiende además, que la educación es un derecho fundamental y un bien público que forma parte del desarrollo de una sociedad. Savater (2007) considera que el ser humano es un ser inconcluso que necesita de la educación para alcanzar su pleno desarrollo. La buena educación es una fábrica de humanidad, porque la humanidad no es una predisposición genética, es también más relación humana, más humanidad en los ciudadanos, más relaciones entre seres humanos. Por lo tanto, la educación tiene por objetivo promover “el aprendizaje de las competencias y capacidades necesarias para participar plenamente en las diferentes esferas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad, acceder a un empleo digno, y desarrollar un proyecto de vida en relación con los otros” (Larrauri, 2009, p.1-2).

Estas definiciones de educación, si bien difieren entre sí, tienen un factor común, la educación es una forma de transmitir aprendizaje necesario para la subsistencia. Se podría afirmar que los primeros humanos transmitían a sus hijos o a los más pequeños y jóvenes de los clanes o tribus el modo de sobrevivir en el mundo que conocían: cazar, guarecerse de las condiciones climáticas, recolectar y seleccionar frutos, luchar, huir, etc.

En la actualidad, ese tipo de conocimiento no resulta útil para desenvolverse y subsistir en el mundo que nos rodea. Poco a poco, la educación dejó de ser un hecho aislado en el cual las familias ricas contrataban personas cultas para transmitir conocimiento a sus hijos porque el mundo se fue transformando y cada vez resulta más necesario contar con recursos humanos entrenados y educados para realizar los nuevos formatos laborales. Esto dio como resultado el surgimiento de la institucionalización de la educación y su estandarización.

A diferencia de la época de las institutrices o del autoaprendizaje, la estandarización del sistema educativo no contempla las diferencias particulares y se somete a todo el alumnado al mismo formato, se fabrican copias de recursos que alcanzan determinado nivel de conocimiento. Si luego, los educandos desean proseguir, especializarse, alcanzar nuevos conocimientos de mayor calidad, aumentan las dificultades de acceso. Las carreras universitarias son en casi todo el mundo onerosas y, además, no están disponibles en todos los barrios como las escuelas primarias.

De este modo, la educación es un bien que multiplica recursos estándares en forma masiva en su nivel básico, pero resulta un lujo para las clases más bajas acceder a otros niveles. Por lo tanto, la institucionalización educativa se transforma

en una fragmentadora social en lugar de ser un modelo inclusivo, distante de aquella institutriz de familias acomodadas, pero no tan diferente en el acceso.

2.3.1 Características de la educación

Entre las características de la educación, vale destacar su

- Necesidad
- Universalidad
- Complejidad

Se habla de *necesidad* porque la educación es un método de supervivencia del ser humano: el ser humano necesita *educarse*, lo despega de su precariedad inicial y lo nutre de conocimiento y herramientas para acceder a planos de conocimiento específico. Se puede entonces afirmar que la educación brinda conocimientos, técnicas e instrumentos para los diferentes niveles de formación del ser humano, así como para su formación permanente. La necesidad está además fundada en aspectos biológicos, sociológicos y psicológicos del ser humano, es decir, cada ser humano recibe influencia del contexto que marca la necesidad formativa y educativa que debe alcanzar.

Respecto a la *universalidad* de la educación, esta característica es a la vez un valor, puesto que significa que todos los seres humanos tienen posibilidad de ser educados. Por otra parte, la universalidad de la educación es un derecho humano, la educación es un fenómeno social que, al ser universal genera la posibilidad de igualdad de acceso al conocimiento. La educación afecta a la humanidad en su conjunto, en todo lugar y tiempo.

Al hablar de la *complejidad* de la educación se hace referencia a que en ella intervienen múltiples factores y actores. Es una actividad onerosa, muy cara, que requiere de materiales didácticos, construcciones edilicias, personal idóneo, transportes, etc. Algunos de los factores que condicionan el proceso educativo pertenecen a los ámbitos: personal, familiar, económico, político, religioso, social, cultural, entre muchos otros.

Los motivos que llevan a poner en relieve a la educación entre las principales acciones humanas se relacionan con la búsqueda de perfeccionamiento del ser humano, el medio para alcanzar los fines del individuo, un proceso de socialización a través del cual se aprende no sólo el contenido, sino también las costumbres, normas sociales, el lenguaje de su época, etc.

En la educación, intervienen en forma directa el educador y el educando, entre los cuales aparece la interacción humana, uno influye sobre el otro, como en toda acción social. Existe la intencionalidad del educador de enseñar y del educando de aprender; apela a la voluntad y el entendimiento; es un proceso de individualización, es decir, cada individuo tiene la intención de ser educado y necesita a la vez de la ayuda del docente para lograrlo.

Sin embargo, el aprendizaje humano se da en diferentes ámbitos, no sólo en las instituciones escolares o universitarias. Incluso los medios de comunicación tienen un alto potencial educativo, así como las nuevas tecnologías. Para la sociedad, es sumamente importante el rol de la educación, el cual se mide de acuerdo al cumplimiento de objetivos a medida que el ser humano avanza dentro del sistema educativo.

En resumen, si la educación es el resultado de un proceso en el cual se interrelacionan diversos actores en un determinado contexto, es posible hablar de un ecosistema educativo.

2.4 Ecosistema educativo

Toda interacción, descubrimiento, desarrollo o saber sobre la tierra, impacta sobre la cadena de conocimiento humano. Por otra parte, en todos los ámbitos – universitarios, familiares, políticos, institucionales, etc.– existe la responsabilidad por la educación.

Los paradigmas educativos son parte de esta cadena de conocimiento humano y están conformados por factores como información y educación. Entre dichos factores, intervienen los ideales como la educación universal y la educación permanente, así como la innovación. Estos paradigmas forman parte de la aspiración internacional para alcanzar nuevos objetivos en los campos tecnológico y científico y para alcanzar sociedades más estables y desarrolladas que no se desvíen hacia los intereses de pequeños grupos sino hacia el bien de la humanidad.

La educación es un proceso que transfiere a los seres humanos el bagaje de la cultura y el conocimiento de la humanidad, de esta manera, cada persona desarrolla su psique en forma integrada a la de sus pares, a la vez que pasa a ser parte de un sistema de comunicación. Si se parte de la base que el sistema cuenta con un contexto o varios, así como con objetivos y una población formada por diferentes actores que interactúan entre sí, así como factores y sistemas que están insertos – cultural, ambiental, cibernético, etc.– se puede hablar de elementos de un ecosistema educativo con factores bióticos y abióticos o ambientales (Soukatchev, 1954).

Entre los factores intervinientes, vale considerar la educación en sus diferentes expresiones – politécnica, laboral, tecnológica, primaria, universitaria, ambiental, etc. La información es un factor vital en la educación y la comunicación es la forma de transmitir conocimiento, de brindar dinámica a la educación.

Dentro de la actividad educativa, se utilizan recursos como la teoría de enseñanza-aprendizaje, en la cual el docente es el nexo catalizador de la cadena de transmisión de información o conocimiento al educando.

El ecosistema educativo puede ser considerado como un organismo vivo en el cual entra y sale información generada por las instituciones, con unidades geográficas en las cuales habitan las comunidades educativas, las cuales están insertas en un sistema que las contiene, al cual integra y por el cual son influidas (sistema educativo legislativo, políticas educativas: bioma).

Cada ecosistema educativo se comporta de una manera determinada, según los actores que lo integran y su contexto (instituciones, medio, educandos, leyes, etc.). Así, un ecosistema educativo rural difiere significativamente de uno urbano del mismo país o incluso, de la misma provincia; y entre dos ecosistemas educativos de diferentes países, las diferencias se acentúan aún más.

El enfoque de ecosistema educativo, es un parangón ecológico establecido por A. Bronfenbrenner, que indica que, todo acto realizado por un elemento o actor dentro del ecosistema, afecta al resto; es decir, se intenta comprender el comportamiento definiéndolo como la resultante de un intercambio mutuo y recíproco entre el organismo (educación) y el medio.

La teoría que aborda la ecología del desarrollo humano, sostiene que la persona o el ser humano activo en desarrollo se acomoda a los cambios de sus

entornos cercanos, debido a que su desarrollo es afectado por los mismos, así como por contextos en los cuales dichos entornos están incluidos. Por lo tanto, esta teoría considera que las personas actúan y se relacionan, es decir, interactúan. Además, aquellas personas con las que se han establecido lazos afectivos son más influyentes sobre el desarrollo de un individuo que el resto.

Esto lleva a afirmar que en contextos sociales como una institución educativa donde se promueva la educación, se requiere que exista interacción entre los estudiantes, los profesores, los padres y otros actores con la finalidad de maximizar y optimizar el proceso de aprendizaje. De este modo, el ecosistema educativo es entendido como una serie de estructuras en diferentes niveles que se interrelacionan.

Bronfenbrenner (1987) considera que la capacidad de formación de un sistema depende de las interconexiones sociales entre sistemas. Los niveles del modelo de Bronfenbrenner son interdependientes y requieren de la intercomunicación entre ellos para desarrollarse. Este ecosistema está compuesto por el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema, a saber:

- **Microsistema:** es el nivel más cercano al individuo, su familia y la escuela.
- **Mesosistema:** entornos en los que participa activamente, aun cuando no son tan íntimos como el microsistema.
- **Exosistema:** son contextos que lo incluyen, pero en los que no participa activamente.
- **Macrosistema:** es el entorno sociocultural en el que se desarrolla.

En referencia al ecosistema educativo, el microsistema lo componen la escuela, los profesores, los alumnos, los directivos, los padres, el espacio tanto físico

como social en el cual se desarrollan las actividades, los reglamentos, etc. Este nivel está íntimamente relacionado con la familia, la interacción escuela - familia es fundamental para el desarrollo de este ecosistema.

El mesosistema del ecosistema educativo está integrado por otras instituciones como los clubes, el municipio, los sistemas de salud, los centros de arte, los medios de comunicación, así como otros espacios socioculturales donde las personas interactúan.

El exosistema está formado por aspectos en los que el individuo no tiene acción directa, como el acceso a la educación, las normas, las instituciones, el financiamiento del sistema educativo, etc. También se pueden incluir otros aspectos como en el ecosistema educativo está conformado por aspectos más generales como son la promoción de la salud, el cuidado de la ecología, etc., o las políticas referidas a la educación. (Figura 2).

Ecosistema educativo

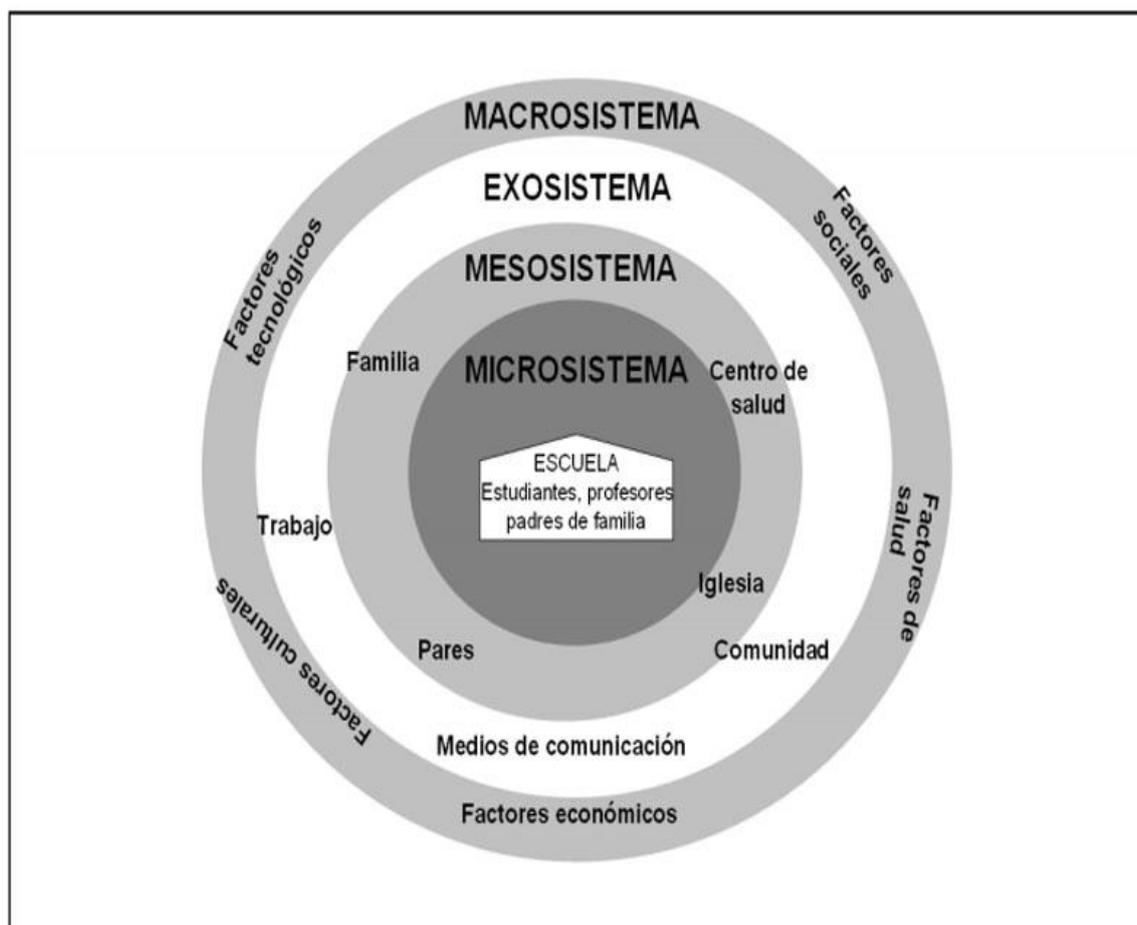


Figura 2: Ecosistema educativo. Fuente: Larrauri, 2009, p. 3.

En este marco, la UNESCO define a la escuela como un entramado de relaciones en un medio o hábitat concreto. Las conexiones que establezca con el contexto son determinantes en el desarrollo de la escuela. Además, la UNESCO incorpora la dimensión ética en los cuatro elementos del ecosistema: población, medio ambiente, tecnología y relaciones organizadas (Larrauri, 2009, p.3).

Al analizar el ecosistema educativo, se halla que la escuela y sus actores son el eje en torno al cual se mueve todo el ecosistema, el corazón que lo hace latir. Por lo tanto, todo lo que suceda en ella, impacta directamente sobre el éxito o el fracaso del cumplimiento de los objetivos del mismo.

2.5 Teorías y estrategias de aprendizaje

A continuación, se expondrán las diferentes teorías de aprendizaje que se utilizan en la formación docente. Estas teorías son un punto de apoyo para la comprensión de la dinámica con la que el alumno incorpora el conocimiento que se le intenta transmitir en clase.

Este capítulo, está pensado como complemento del anterior y pretende ser una contribución para comprender los caminos posibles para adquirir técnicas que viabilicen el aprendizaje en lugar de conducir al fracaso escolar.

Con este espíritu, se aborda los siguientes conceptos

2.5.1 Teoría de Gestalt (Kofka, Wertheimer)

Esta teoría fue desarrollada en 1913 por el psicólogo de origen checo Max Wertheimer (1880-1943). La Teoría Gestalt trata sobre una entidad específica, concreta, existente y organizada, que posee un patrón definido. Esto se refiere a cómo se perciben los objetos conocidos en la mente en la vida cotidiana. Se trata de enseñar al hombre a utilizar su potencial mediante la interacción con los objetos conocidos de la vida diaria (Castañedo 1983, p.41).

Sus trabajos sobre el fenómeno "phi", buscaban demostrar que los "todos organizados" se deben abordar como "completos", y no como la suma de sus

partes. La teoría expresa que, si algo no se completa, quedan temas inconclusos, y estos temas presionan al individuo para que logre completarlos. Estos asuntos salen a la luz en forma constante hasta que el individuo alcance el modo de completarlos y la situación ya no aparezca como inconclusa. Se puede decir entonces que la Gestalt busca llevar un todo a algo completo en lugar de dividirlo en partes (Gondra 1998).

Cabe mencionar que el llamado fenómeno "*phi*", hace referencia al movimiento aparente, a la sensación de movimiento en determinadas situaciones en las cuales dicho movimiento no existe. Ejemplos de este movimiento aparente son el cine o los espectáculos en los cuales los juegos de luces nos producen sensación de movimiento, cuando éste no existe como tal.

Dentro de la teoría Gestalt, respecto del aprendizaje se prefiere utilizar los términos persona, ambiente psicológico e interacción. Esta teoría propone, además, que el aprendizaje de ninguna manera debe apreciarse como cambios en las conexiones E-R, sino como una reorganización de campos perceptuales o cognitivos. La ley principal de la psicología Gestalt es la pregnancia. Dicha ley formula que lo primero en ser percibido por la persona frente a un estímulo complejo, es el elemento más completo. Establece que esto es así porque dicho elemento reúne la mayor sencillez, simetría y equilibrio dentro del conjunto.

Según Gondra (1998), las ideas de Wertheimer se afianzaron gracias a los estudios de los psicólogos norteamericanos de origen alemán Kurt Koffka (1886-1941), quien aplicó los principios de la Teoría Gestalt a la memoria, la percepción y el aprendizaje; y Wolfgang Köhler (1887-1967) que realizó investigaciones sobre el "*insight*" o aprendizaje súbito. La palabra "*insight*" hace referencia a la

comprensión espontánea de un escenario. El *"insight"* es la comprensión de una relación, la cual no surge como consecuencia de un condicionamiento, sino de la reorganización de la percepción de la persona.

El psicólogo alemán Koffka aplicó la Teoría Gestalt a la psicología social, siendo el iniciador de los estudios de la teoría de la dinámica de grupos. Lewin (1948) concluyó que un grupo constituye una totalidad dinámica. Dicha totalidad dinámica permanece unida cuando las necesidades y los deseos de las personas miembros del grupo están en equilibrio. Por lo tanto, un grupo constituye un campo de fuerzas: si alguno de sus elementos difiere en deseos y/o necesidades, halla una fuerza proporcional en oposición, lo cual dará como resultado un equilibrio casi estacionario.

El Doctor en Medicina y Psicoanálisis Frederick S. Perls, nacido en Berlín en 1893, fue el creador de la Terapia Gestáltica. En el año 1942 publicó su libro *"Ego, Hunger & Agression"*, donde se presenta por primera vez la aplicación de los principios de la Psicología de la Gestalt para el desarrollo y crecimiento de la persona (Castañedo 1983, pp.43-46).

Los principios de la Teoría Gestalt son:

"Figura y Fondo": en el individuo se establece una configuración (Gestalt), resultando como necesidad dominante la figura que lo organiza. La persona afronta esa necesidad al entrar en contacto con el ambiente por medio del vínculo sensomotor. Frente a una necesidad satisfecha, la configuración o Gestalt se cierra o completa, y deja de generar influencia, liberando al organismo para la generación de nuevas Gestalt.

Holismo: representa la idea de unidad o coherencia en toda la naturaleza. Apunta a la concepción holística del hombre, tomando en cuenta la parte funcional de su cuerpo, sus emociones, su cultura, sus pensamientos y sus expresiones sociales, dentro de un único marco. Siempre el todo integrado es mayor que la suma de las partes.

Homeostasis (autorregulación orgánica): es un proceso que permite al organismo mantener su equilibrio en tanto la salud se mantiene bajo condiciones variables. El organismo de las personas tiene necesidades y funciona con sus gratificaciones; gratificar las necesidades del organismo requiere reconocerlas (awareness). El reconocimiento se inicia con la sensación, luego viene el "darse cuenta". Este darse cuenta es la llave que conduce a encontrar los medios que gratifiquen esas necesidades.

Polaridades: la persona es un conjunto de fuerzas polarizadas que intervienen en su vida cotidiana. En la Teoría Gestalt, las dualidades no son vistas como contradictorias o irreconciliables, sino que se comprenden como meras distracciones que forman parte del proceso de formación y destrucción de la Gestalt.

La experiencia como vía del aprendizaje: se considera que se obtiene aprendizaje a través de la experiencia. En este sentido, la Gestalt es experiencial y parte del supuesto de que toda experiencia es válida, en especial aquellas experiencias que permiten a la persona tomar consciencia de dicha experiencia (vive y aprende). La experiencia surge como respuesta a la exploración venturosa; resulta interesante que el individuo se detenga a explorar ambos polos, el riesgo y la seguridad.

Se considera que hay cuatro niveles básicos de expresión:

- No expresados en público, que se dividen en expresión bloqueada y expresión inhibida, entendiéndose por bloqueo a aquellos impulsos que el individuo no reconoce, y por inhibición al proceso de contener la expresión a pesar de reconocer la existencia del impulso.
- Expresión responsable: se considera responsable el hecho de hablar diciendo "yo", y la aceptación del "yo soy lo que soy". Esto genera la capacidad de responder, de involucrarse con la totalidad de los actos, y de sentir que "yo soy quien lo está haciendo".
- Darse cuenta (awareness): la concientización progresiva, el tomar conciencia de lo que acontece aquí y ahora; es la única base del conocimiento y toma en cuenta al ser humano en su totalidad. Tomar conciencia del cuerpo, de la postura, de la voz, de lo que pasa dentro y fuera de la propia persona. Muchas personas tienden a interrumpir el darse cuenta si éste se torna desagradable.
- Según la Gestalt, si se cambia la estructura, se logra modificar la función, y al modificarse la función, la estructura cambia. El "por qué" nos lleva a explicaciones inteligentes, a racionalizaciones en busca de causas, pero este no es el camino a la comprensión (Fritz, 1976, pp. 121-124).

2.5.2 La Psicología Cognitiva

Jean Piaget fue el autor de la teoría de la Psicología Genética. En ella afirma que el niño construye activamente su método de conocimiento, basado en la interacción de sus capacidades con la información que recibe de su entorno. Las estructuras cognitivas no son para Piaget un resultado espontáneo, sino una

construcción que requiere de procesos de intercambio. Así surge el nombre de "constructivismo", por el cual se conoce este concepto.

La noción de Psicología Genética se basa en los procesos psicológicos, su desarrollo y sus diferencias; es decir, se refiere a los aspectos genéticos y a su diferenciación evolutiva. Así se da un proceso de construcción genética apoyado en dos momentos: la asimilación y la acomodación, los cuales se complementan para que el individuo se adapte a su ambiente. La asimilación representa la actuación del sujeto sobre el objeto que ha incorporado en sus esquemas de conducta, mientras que la acomodación es recíproca a la anterior, es decir que alude al efecto que el objeto ejerce sobre el sujeto.

Piaget niega el postulado de la teoría conductista. Para él, ningún organismo es capaz de responder a un estímulo si dicho organismo no tiene cierto modo particular de sensibilidad para brindar una respuesta. Esta respuesta es lo que llama "competencia". Para Piaget, la distinción de la forma es más importante que la distinción de los contenidos, ya que considera que "la operación es irreductible a las formas percibidas o imaginadas". Asume además que "la génesis es un movimiento dialéctico en espiral, en cuyo centro se ubica la actividad" (cit. por Aebli, 1973, p.54).

Para Piaget el pensamiento primario es lógico-objetivo, y a posteriori evoluciona para alcanzar mayores niveles de complejidad. Este concepto resulta claro cuando el docente trabaja sobre la planificación escolar, organizando los contenidos de acuerdo a su criterio integrador de las unidades.

Piaget considera cuatro factores primordiales:

- La maduración, la cual considera un requisito previo para alcanzar la incorporación de nuevos conocimientos o aprendizajes. La maduración es parte de la evolución natural del individuo y de sus capacidades.
- La experiencia física, la cual se describe como la adquisición de habilidades operativas o psicomotoras.
- La interacción social, que toma en cuenta al sujeto en su entorno social y su participación en dicho entorno.
- El equilibrio, que no representa un estado, sino un proceso en el cual se integran la asimilación y la acomodación.

La acción, la actividad, representa un elemento primordial en todo proceso de aprendizaje que establece Piaget. El proceso no busca alcanzar un equilibrio inmóvil, sino que debe incorporar las alteraciones que genere el entorno y compensarlas. En general, se habla de escala y estadio. El conflicto cognitivo estimula el desarrollo del niño, mientras que el conflicto afectivo puede ser perturbador de dicho desarrollo. Piaget considera que la inteligencia no se puede disociar del afecto. Sin estímulo, sin motivación, no hay conocimiento; el pensamiento y la inteligencia son instrumentos que requieren del conocimiento (Aebli, 1973, pp.52-59).

2.5.3 Psicología Genético-Dialéctica

Según Martorell y Prieto (2009, Cap. 10), la teoría de Vygotsky (1896-1934) tiene tanto similitudes como diferencias con la de Piaget. Si bien ambos

tienen una concepción constructivista del aprendizaje, Vygotsky se diferencia en el rol que desempeñan para él el medio y la cultura. Considera esencial el aspecto social, el cual contribuye a través de sus mediadores a la transformación de la realidad y de la educación.

El psiquismo y la conducta intelectual adulta son vistos por Vygotsky como el resultado del modo en cómo se ha impregnado el aspecto social en cada sujeto, y reconoce que este no es un proceso unilateral, sino dialéctico.

Vygotsky establece una clara distinción entre las “herramientas”, es decir los elementos materiales; y los “signos”, que no son materiales y actúan sobre los individuos y su entorno. Por ejemplo, el lenguaje oral.

El universo cultural aporta las herramientas y los signos, y le otorga sentido a la enseñanza y al aprendizaje. Dicho aprendizaje resulta ser un proceso de internalización de la cultura. Así, cada individuo da un significado a lo que percibe acorde a su propia posibilidad de significación, e incorpora a la vez nuevas significaciones. La internalización ocurre por medio de la reconstrucción y el proceso de resignificación del universo cultural. Este proceso es interactivo, y el sujeto es el iniciador de la acción, aunque es el mundo exterior el que la determina.

De acuerdo a Vygotsky, el aprendizaje genera un área de desarrollo potencial, y es capaz de estimular procesos internos. Este desarrollo es consecuencia del aprendizaje mismo. El aprendizaje resulta, pues, una condición previa al proceso de desarrollo (Martorell y Prieto, 2009).

La Psicología Genético-Dialéctica considera que existe una distancia óptima entre lo que el individuo sabe y lo que puede saber. El atravesar esta distancia requiere del acompañamiento de la acción docente, y constituye

aprendizaje. Este concepto da una importancia predominante al lenguaje, dada la riqueza que representa como instrumento de transmisión social.

Según Olano Rey (1993, p.10-15), para Vygotsky, el principal motor de desarrollo es la actividad del individuo y su participación en procesos grupales y de intercambios de ideas. Quienes rodean al niño son agentes de desarrollo. Son ellos quienes guían, planifican y encauzan las conductas del niño.

El enfoque de Vygotsky pone de manifiesto la relevancia social y colectiva que tienen los procesos psicológicos. Al respecto, Rubinstein (1967,) asume que “la actividad psíquica constituye una función del cerebro y un reflejo del mundo exterior, porque la propia actividad cerebral es una actividad refleja condicionada por la acción de dicho mundo” (p.49).

Así, se entiende como condición necesaria la experiencia previa para determinar el desarrollo alcanzado. Si bien para Piaget resulta particularmente significativo cómo vivenció las etapas el niño, y qué logró construir en ellas, Rubinstein (1967) por su parte afirma que “los estadios no dependen directamente de la edad, sino del contenido concreto que el niño aprende a dominar” (p.193).

Henri Wallon (1879-1962) es el primer psicólogo francés que basa su teoría en la corriente del materialismo dialéctico. Entre sus principales objetivos estaba el de “cientificar” la pedagogía, basándose en su convicción respecto a que la práctica educativa no debería ser sólo instructiva, sino que además debería impulsar el desarrollo integral de la personalidad del niño. Con tal fin, consideró esencial darle a la pedagogía un carácter más científico, aunque esto chocaba contra la resistencia propia de la época de incluir la experimentación dentro del ámbito pedagógico.

Wallon entiende la educación del niño como un todo, y por tal razón, considera fundamental la experimentación pedagógica vinculada a la psicología, la sociología y la neuropsiquiatría. La pedagogía de Wallon es considerada la pedagogía de las aptitudes y de la inteligencia, es una pedagogía que incorpora el análisis de factores como el interés, la atención y el carácter, y que contempla además la problemática de quienes no logran adaptarse.

El modelo de Wallon profundiza el estudio de la educación intelectual, los métodos activos y los niños con capacidades diferentes, entre otras cosas. Estos aportes de Wallon resultan valiosísimos, y sin embargo ha sido uno de los psicólogos más incomprendidos de su época. Wallon también se interesó por los medios informativos y las necesidades educativas de los niños, y sobre todo en el impacto tanto real como potencial de los libros, el cine, los periódicos infantiles y otros materiales. Considera además que el objeto de estudio de la psicología es un individuo concreto en una situación determinada, y que el desarrollo y la conducta son determinados por factores fisiológicos, pedagógicos y sociales.

Dentro del marco de la psicología genética, la cual representa el estudio del psiquismo en su formación y en sus transformaciones, Piaget y Wallon se diferencian de manera clara:

Piaget parte de un interés epistemológico. Describe el proceso de asimilación-acomodación como un proceso dialéctico, y el principio de la acción sobre la realidad para alcanzar el conocimiento conforma el pilar fundamental de su teoría (Olano Rey, 1992, p 10-12).

Wallon, por su parte, considera al individuo como un todo que transita su desarrollo en íntima relación dialéctica con el medio físico y humano, y cree que

en el análisis de este proceso ningún aspecto puede ser aislado y ser considerado en forma independiente del resto. Entiende que el desarrollo es progresivo, y parte de una etapa de no diferenciación hasta la etapa adulta de conciencia. Para Wallon el ser humano es el resultado de una historia, la historia de la materia y de la especie. El aspecto materialista dialéctico está así íntimamente relacionado con la perspectiva ontogénica y el aspecto filogenético.

En palabras de Wallon, "el psiquismo es una forma de integración particular... que se produce a expensas de lo biológico y lo social del mismo modo que los fenómenos biológicos constituyen una integración particular de las relaciones físicas y químicas" (Wallon, 1983, p.68-69).

Wallon coincide con Vygotsky al considerar que el proceso del aprendizaje está íntimamente relacionado con el desarrollo, ya que no es posible comprender al aprendizaje si no se le contextualiza dentro del proceso de desarrollo.

Según Wallon (1983, p.35-42), el proceso de desarrollo y aprendizaje obedece a cuatro factores que facilitan el tránsito de lo orgánico a lo psíquico:

- La emoción: la generadora del psiquismo, es un eslabón entre lo orgánico y lo social.
- La imitación: es una capacidad que le permite al sujeto copiar un modelo y aprender, retener y repetir conductas.
- La motricidad: suele ser volitiva y se perfecciona con la maduración del niño.
- Lo social: el niño construye su entorno y asume en él diferentes roles.

2.5.4 El Constructivismo

Las principales ideas de la concepción constructivista se basan en tres principios (Barbera, 2002; p.20):

- El responsable final de la construcción del aprendizaje es, de manera insustituible, el alumno. Es el alumno quien debe aprender, y en ese aspecto, su función es irremplazable. El rol del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje no implica que éste deba descubrir algo, sino que su actitud mental mediará en toda la actividad constructiva que realice.
- La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. Éste no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.
- La actividad mental constructiva del alumno se aplica sobre contenidos previamente elaborados, que son el resultado de un proceso de construcción social. Los objetos de conocimiento que el alumno debe construir son consecuencia de la elaboración de otros conocimientos, y forman parte de un proceso de construcción social que ellos tienen que incorporar.

Dado que la actividad constructiva se da sobre contenidos de aprendizaje previo, la función del docente o facilitador se limita a sólo crear las condiciones para que el alumno logre alcanzar una actividad mental constructiva, y se oriente a los contenidos y a lo que éstos representan.

La *Construcción del Conocimiento* implica que el alumno adquiera conocimientos, que le otorgue un significado y construya en su mente una representación tal de dicho conocimiento que en su mente tenga un sentido. El alumno es receptor de información que capta de diferentes modos, parte de la cual es brindada por el profesor o facilitador, y debe construir las relaciones de toda la información que ha recibido. El alumno cuenta con un aprendizaje previo que abarca conceptos, representaciones e incluso conocimientos adquiridos anteriormente. La construcción del alumno deviene del enlace de ese aprendizaje previo con los nuevos conocimientos que debe adquirir. Si logra construir un modelo mental del nuevo conocimiento, podemos decir que ha adquirido un aprendizaje significativo (Barbera, 2002; p.24).

Los docentes poseen un bagaje de conocimientos adquiridos que les permiten planificar la currícula con soltura, pero la transmisión de esos conocimientos los enfrenta ante las *actitudes* que "son posiblemente el contenido más difícil de abordar para muchos profesores, acostumbrados y preparados para enseñar... cómo se ajusta una ecuación química o cuáles son las partes de la célula, pero menos preparados y dispuestos para enseñar a sus alumnos a comportarse en clase, a cooperar,... o incluso a descubrir el interés por la ciencia como forma de conocer el mundo que nos rodea" (Pozo, 1997; p.33-34).

Las actitudes en el aula son definidas por Pozo (1997, p.59) como de carácter sociocognitivo, ya que se producen entre las actitudes propias y el grupo de referencia. Estas actitudes se impulsan por el ejercicio de la presión grupal. Por otro lado, el mismo autor menciona un fenómeno particular llamado disonancia cognitiva.

La disonancia cognitiva aparece cuando se produce un conflicto de intereses entre las creencias o convicciones de las personas y sus actitudes, la persona, en lugar de cambiar sus actitudes, cambian sus creencias o gustos. Por lo tanto, "el conflicto puede ser una condición necesaria, pero no suficiente para el cambio de actitudes, ya que no va a producir automáticamente un cambio en la dirección deseada, sino que éste va a estar mediado por la interpretación que el alumno haga de ese conflicto, en suma por reflexión y toma de conciencia que induzca sobre su propia conducta" (Pozo, 1997; p.40).

El constructivismo sostiene que es el propio alumno quien construye día tras día la interacción entre los diferentes aspectos cognitivos, sociales y afectivos. El conocimiento no es la mera copia de una realidad, ni el producto espontáneo de la influencia del ambiente o de los aspectos internos del individuo, sino de la construcción que elabora el ser humano en base a los esquemas que posee, los cuales utilizó para relacionarse con el medio que lo rodea.

Además, esta corriente considera que es el alumno el responsable de construir su propio conocimiento. Él debe ser capaz de relacionar los conceptos que debe incorporar a su conocimiento previo. El aprendizaje significativo acontece cuando el alumno es capaz de incorporar esos conceptos a su estructura conceptual. Esto puede darse por el propio descubrimiento o dentro del entorno áulico. El alumno logra construir, a partir de su interés, un aprendizaje significativo. No es suficiente que las tareas tengan coherencia y congruencia si el sujeto no aporta su interés.

2.5.5 El Aprendizaje Significativo

La adquisición del *aprendizaje significativo* no se da en cualquier circunstancia, sino que requiere que el contenido a aprender sea significativo en sí mismo y su organización debe ser clara para que el alumno pueda incorporarlo; el alumno debe tener una actitud favorable hacia el *aprendizaje significativo*. Por lo tanto, en el mismo hay tres factores que se interrelacionan: el alumno, que trae su conocimiento previo y su interés por aprender, los contenidos, que deben ser claros y organizados; y por último, el facilitador o docente, que establece las relaciones entre ambos. El acto mismo del aprendizaje se entenderá como un proceso de revisión, modificación, diversificación, coordinación y construcción de esquemas de conocimiento.

Para el constructivismo, los esquemas que construye el alumno, su disponibilidad y sus características determinan la posibilidad del enriquecimiento de la enseñanza. La madurez, la memoria y las estrategias de aprendizaje se ven afectados por estas construcciones que realiza el alumno, el cual debe adquirir la memoria comprensiva, a diferencia de la memoria mecánica. A través de la memoria comprensiva logra hacer suyos los procesos construidos, y puede modificarlos y enriquecer sus propios esquemas de conocimiento.

La idea clave es que la memorización comprensiva – por oposición a la memorización mecánica o repetitiva – es un componente básico del aprendizaje significativo. La memorización es comprensiva porque los significados construidos se incorporan a los esquemas de conocimiento, modificándolos y enriqueciéndolos, utilizándolos en otros escenarios y generando así la adquisición de nuevos aprendizajes. El alumno debe aportar al proceso de adquisición de

conocimiento actitud, motivación, interés, conocimientos previos, y de este modo las experiencias le servirán para construir su propia historia.

El docente como facilitador cumple dentro del proceso un rol preponderante, ya que colabora con el alumno en pos de alcanzar el objetivo de transformar los contenidos en un aprendizaje significativo y actuando como una guía para tal fin. Para el alumno, lograr ese objetivo es un camino en el que hallará, sin dudas, algunos obstáculos. Es necesaria la ayuda del facilitador para alcanzar la meta: construir los significados mentales para lograr el aprendizaje significativo. El alumno manifestará avances, bloqueos y hasta retrocesos durante el proceso; el docente facilitador lo orientará para que alcance la autonomía en las actividades que desarrolle (Rogoff, 1997, p.225).

Se considera que en la situación de enseñanza-aprendizaje hay un proceso guiado de participación. Según Ausubel (1983, p.214) para conseguir un aprendizaje significativo, no hay que cambiar toda la estructura tradicional si no mejorar la eficacia de las exposiciones, para lograr así “que los alumnos asuman como propios los significados científicos”. (Pozo, 1997, p.280).

En el marco constructivista, la planificación de la enseñanza considera los contenidos y su secuencia, los métodos y la estrategia de la enseñanza; y por último, la organización social y sus implicancias.

Durante este proceso de adquisición del aprendizaje significativo, Rogoff (1997, p.230-253) señala cinco principios respecto del rol del docente:

- Promueve un traspaso progresivo del control, inicialmente ejercido por el facilitador, siendo la intención última que sea el alumno quien ejerza dicho control.

- Requiere de la activa participación tanto del facilitador como del alumno.
- Actúa como un puente entre el alumno, el conocimiento previo y el conocimiento nuevo necesario para afrontar la situación.
- Genera una estructura de conjunto para llevar a cabo las actividades.

Existen interacciones explícitas e implícitas de los adultos en distintos contextos. Su intervención como mediador es estimular la relación entre el alumno y el entorno.

En la construcción de aprendizajes significativos, el docente cumple un rol enriquecedor. Se proponen al alumno diferentes situaciones, se le presentan procedimientos alternativos y colabora con él en su relación con el medio.

De acuerdo a Feuerstein (1993, pp. 33, 49-53), para que la ayuda de los mediadores sea efectiva y provoque el desarrollo, es necesario que existan ciertas condiciones:

- Mediación de significado: el docente debe estimular al alumno en la construcción de conceptos generando relaciones o en base a hipótesis.
- Interés del facilitador para transmitir conceptos que despierten el interés del alumno.
- Reciprocidad entre el docente y el alumno, lo cual facilita el proceso de aprendizaje.
- Trascendencia: la experiencia debe ir más allá del momento presente, de tal modo que la vivencia de lo aprendido pueda ser aplicada por el alumno en otras circunstancias en forma autónoma.

- Mediación de la percepción de la competencia y los logros: el alumno debe saberse capaz de lograr los objetivos, afianzar la propia imagen y la seguridad.

2.5.6 El Conductismo

John B. Watson (1878-1958) fue el precursor del Conductismo, una corriente psicológica que se apoya en el estudio de la conducta. Se considera que el conductismo está arraigado en el Realismo Moderno porque busca descubrir la realidad a través de la investigación científica y considera que el cuerpo es materia en movimiento. Su teoría utiliza estrictamente procedimientos experimentales y considera el medio como un conjunto de -estímulo- respuesta. En el ámbito del conductismo aparece un metalenguaje dentro del cual los términos “refuerzo”, “aprendizaje”, “respuesta” y “estímulo”, lejos de limitar el razonamiento, resultan útiles para la interpretación de la psicología.

El Conductismo se basa en su concepto del hombre y de cómo aprende, y se concentra en conductas “observables y medibles” (Good & Brophy, 1990; cit. por Mergel, 1998, p.8). Para el Conductismo la mente es una caja negra que permite la medición cuantitativa de las respuestas a los estímulos que se le presentan. También ve al conocimiento vinculado al ambiente físico y cultural, analiza los estímulos que percibe la persona de su entorno y las respuestas que tiene frente a la percepción de esos estímulos.

La conducta es el comportamiento observable del sujeto, y se afianza en la Teoría del Asociacionismo y en la Teoría de la Evolución, en referencia a la visión del individuo que se adapta al medio. Considera que la conducta es el resultado de

las interacciones con el entorno y rechaza la idea de la autonomía y el libre albedrío. Para el conductismo el único objeto de estudio es aquello que resulta observable, no contempla en su análisis al alma o la conciencia y aplica los fundamentos del método de investigación científica.

Si bien los principales pensadores destacados en el desarrollo de la teoría conductista son Pavlov, Watson, Thondike y Skinner, se puede decir que Aristóteles describió características del conductismo en sus escritos sobre la memoria. Muchos siglos después, retomarían su camino Hobbs en 1650, Hume en 1740, Brown en 1820, Bain en 1855 y Ebbinghause en 1885 (Black, 1995).

La escuela de Watson ha tenido gran desarrollo en los países anglosajones. Para Watson los seres humanos traen desde su concepción ciertas emociones y respuestas reflejas a ciertos estímulos; cree que la asociación estímulo–respuesta es el único modo de adquirir conocimiento.

Watson comprobó el condicionamiento con una experiencia realizada con un bebé llamado Albert y una rata blanca. Albert no demostraba miedo cuando se le acercaba la rata, luego se emitía un fuerte sonido cuando el niño tocaba la rata; el niño comenzó a demostrar temor incluso cuando no se emitía el sonido. Watson atribuyó ese temor al condicionamiento: el niño presentaba temor frente a los animales pequeños.

Watson logró revertir el temor del niño cuando acercó la rata a Albert sin emitir sonido en repetidas ocasiones. Este estudio demostró que ciertos temores, fobias o prejuicios de las personas se deben a algún condicionamiento. Watson opina que el lenguaje es aprendido por condicionamiento. Al escuchar la asociación de un objeto con su nombre, el niño evoca el objeto. Para Watson, el

pensamiento es el resultado del aprendizaje comunicativo y no reviste relevancia el aspecto cognitivo.

Por su parte, Skinner, el impulsor del conductismo contemporáneo, reveló un nuevo concepto: el condicionamiento. Skinner considera que el individuo aprende mediante el refuerzo del recuerdo de su conducta. Skinner, Pavlov, Watson y Thorndike creen que existe una conducta condicionada por los patrones estímulo-respuesta, mientras que Watson desestima cualquier actividad que acontezca a nivel mental en las personas y centra su estudio en la conducta.

A diferencia de sus predecesores, que creían en el condicionamiento, Skinner habla de una conducta operatoria a la cual recurre voluntariamente el individuo en su relación con el entorno. Él considera que el organismo puede operar sobre el ambiente, y en este “operar” cruza nuevos estímulos a los que llama “reforzadores”, los que fortalecen la conducta del sujeto y le permiten, en base a las respuestas del entorno, modificar la tendencia a repetir las respuestas a ciertos estímulos.

Para Skinner el lenguaje es la expresión del yo personal, que sólo se da a conocer cuando actúa frente a los estímulos del ambiente. Considera que el ser humano es el resultado de dos procesos: la evolución biológica y la evolución cultural. Los experimentos de Iván Pavlov (1849-1936) quien estudió la fisiología del aparato digestivo y el sistema nervioso y circulatorio, demostraron que los perros cuentan con reflejos y han influido considerablemente en las teorías conductistas del siglo pasado.

2.5.6.1 El conductismo en el aprendizaje

El conductismo considera que el ser humano es la culminación de las especies vivas y la más apta para adquirir conocimientos, y que gracias a esta capacidad de aprendizaje la especie sobrevive. El aprendizaje es un proceso a través del cual el individuo logra recompensas a medida que alcanza objetivos. En este proceso, el individuo logra generar cambios en su comportamiento, adquiere nuevos conceptos y reorganiza sus pensamientos. Se considera, en el marco conductista, que un individuo aprende a medida que se interactúa con el ambiente y logra adaptarse o transformarlo.

El conductismo busca “disciplinar” al alumno. Dentro del marco conductista, el alumno es solo un participante pasivo que depende del docente, cumple órdenes y es evaluado en el proceso enseñanza–aprendizaje; mientras que el docente es el centro del proceso educativo, ya que su figura centraliza el poder y las decisiones, al decir qué hacer, cuándo y cómo; imparte la educación siendo quien monopoliza la palabra y la acción.

Si bien la comunicación verbal desempeña un rol preponderante y constituye el eje de la enseñanza, hay varias formas de transmitir los contenidos científicos. Podemos diferenciar entre tres tipos principales de contenidos verbales: los datos, los conceptos y los principios (Pozo, 2006, p.85). Pozo llama dato a un hecho o información que declara algo sobre el mundo. El aprendizaje de la ciencia requiere conocer muchos datos y hechos concretos (Pozo, 2006; p.85).

Algunos de los datos deben ser transmitidos en el espacio áulico, en tanto que otros son parte del conocimiento público, como el hecho de saber que los objetos no soportados caen, un conocimiento que los niños adquieren desde

temprana edad (Carey & Spelke, 1994; cit. por Pozo, 2006; p.85). Pozo (2006, p.98) habla de las soluciones espontáneas o inmediatas, que son aquellas para las cuales el sujeto no sigue un análisis sistemático o riguroso. Suelen ser soluciones acertadas, aunque existe el riesgo de obtener "falsas soluciones".

Hay cierta universalidad de ideas que se dan a través de las culturas y generaciones que tienen que ver con el conocimiento implícito. Muchas veces los alumnos no poseen conocimientos transmitidos verbalmente, "*sino teorías en acción*" (Karmiloff-Smith 1992, citado por Pozo y cols., 2006; p. 98-99).

2.6 Estrategias de aprendizaje

En este apartado se analizarán las estrategias de aprendizaje y la forma de colaborar con cada alumno para que desarrolle las propias. Éstas son una valiosa herramienta en la adquisición de conocimiento significativo.

Además de las teorías del aprendizaje, los estudiantes desarrollan sus propias estrategias en base a los recursos con los que cuenta, con el fin de incorporar conocimientos. A continuación, se desarrollará el tema de acuerdo a la bibliografía que existe sobre el tema.

Según la definición de Weinstein & Mayer (1986, p.315), las Estrategias de Aprendizaje son "conductas y pensamientos que un aprendiz utiliza durante el aprendizaje con la intención de influir en su proceso de codificación".

Según Brandt (1998) "Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien".

De manera que se puede considerar que las estrategias de aprendizaje comprenden una secuencia de actividades, técnicas y recursos que se planifican tomando en cuenta la naturaleza de las áreas de enseñanza, los objetivos y la población a la cual van dirigidas. De este modo, es posible alcanzar procesos de enseñanza-aprendizaje más eficientes.

Entre los procedimientos de estudio y aprendizaje se contemplan las técnicas específicas, que son aquellas actividades muchas veces mecanizadas, que realizan los alumnos cuando estudian y aprenden. Dichas actividades se centran en la repetición, el subrayado, la realización de cuadros y representaciones gráficas, la resolución de cuestionarios, hacer deducciones, etc.

Las estrategias son secuencias de pasos a seguir por el alumno, son conscientes y están dirigidas a un objetivo específico de aprendizaje apelando a un uso reflexivo de los procedimientos. A través de las estrategias de aprendizaje, el alumno selecciona, coordina y aplica procedimientos con el fin de alcanzar determinados objetivos. La simple mecanización y ejecución de ciertas técnicas, no requiere necesariamente de la aplicación de una estrategia de aprendizaje. La estrategia se produce si existe una planificación de las técnicas en forma secuencial, con el claro objetivo de lograr determinadas metas, y para que esto sea posible, debe existir el meta-conocimiento.

El meta-conocimiento, un concepto fundamental en el marco de las estrategias de aprendizaje, requiere la capacidad de evaluar una actividad y determinar el mejor camino para llevarla a cabo. Las técnicas de estudio son complementarias a las estrategias de aprendizaje. Por un lado, las estrategias establecen los pasos a seguir y las herramientas a utilizar en la tarea de aprendizaje

planteada, mientras por otro lado las técnicas son la aplicación concreta de las decisiones definidas en el proceso de las estrategias.

El empleo de una estrategia por parte del alumno requiere de la adecuación de su comportamiento a las exigencias de una actividad y al entorno en que ésta se produce. Para considerar que un alumno aplica una estrategia, resulta necesario que el mismo sea consciente del propósito que se persigue con la tarea, que planifique la manera de alcanzarlo a través de determinados recursos, que lleve a cabo la actividad, evalúe su proceder, aprenda sobre las connotaciones positivas de los procedimientos seleccionados, y que sea capaz de reconocer en qué otras situaciones puede aplicarlos.

2.6.1 Tipos de Estrategias de Aprendizaje

Según la clasificación de Weinstein y Mayer (1986), existen ocho categorías para clasificar las estrategias cognitivas de aprendizaje: seis de ellas dependen de la complejidad de la tarea, en tanto que las dos restantes describen las estrategias meta-cognitivas y las afectivas respectivamente

2.6.1.1 Estrategias de Ensayo para Tareas Básicas de Aprendizaje

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, algunas tareas educativas requieren de un recuerdo simple. Estas tareas se dan en un nivel educativo menor o en los cursos introductorios. El eficiente manejo de estas tareas diferencia a un experto de un novato. Se requiere del dominio de estos conocimientos básicos para adquirir pericia en la toma de decisiones.

2.6.1.2 Estrategias de Ensayo para Tareas Complejas de Aprendizaje

Estas estrategias de aprendizaje contemplan un nivel de conocimiento que va más allá del aprendizaje básico. Incorporan las técnicas de aprendizaje de copiado y subrayado del material de lectura. Estas actividades resultan efectivas en combinación con otras que inducen al proceso de transformación de la información en aprendizaje significativo.

2.6.1.3 Estrategias de Elaboración para Tareas Básicas de Aprendizaje

La elaboración de las tareas básicas de aprendizaje requiere de un modelo de construcción simbólica. Las elaboraciones efectivas demandan la activa participación del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6.1.4 Estrategias de Elaboración para Tareas Complejas de Aprendizaje

Las aplicaciones de esta categoría requieren de la creación de analogías, de la utilización de conocimientos y experiencias previos, y de actitudes y creencias que den mayor significado a la información. El principal objetivo de las mismas es lograr la activa participación del alumno en la elaboración de enlaces entre lo que conoce y los nuevos conocimientos que intenta incorporar.

2.6.1.5 Estrategias Organizacionales para Tareas Básicas de Aprendizaje

Se refieren a métodos que traducen la información a un código más fácil de comprender. Estas estrategias consisten en agrupar conocimientos por categorías, lo cual genera un marco de organización. Las Estrategias Organizacionales para

Tareas Básicas de Aprendizaje demandan un rol más activo por parte del alumno que las citadas anteriormente.

2.6.1.6 Estrategias Organizacionales para Tareas Complejas de Aprendizaje

Para las tareas complejas estas estrategias suelen ser muy provechosas. Consiste en la creación de diagramas conceptuales de interrelaciones, de la jerarquización de conceptos y de la categorización de recursos, entre otros.

2.6.1.7 Estrategias de Monitoreo de Comprensión

La meta-cognición contempla el conocimiento del individuo de sus propios procesos cognitivos y de su habilidad para controlarlos a través de herramientas como la organización, el monitoreo y la modificación, en función de los resultados del aprendizaje y de la retroalimentación. Las estrategias de este tipo son útiles para la programación de los horarios y otros recursos que serán necesarios para alcanzar las metas fijadas, dado que es necesario contar con algún tipo de conocimiento previo para alcanzar las metas que se persiguen.

2.6.1.8 Estrategias Afectivas

Las estrategias afectivas son necesarias para establecer un entorno apropiado para desarrollar el proceso de aprendizaje y, de este modo, alcanzar un aprendizaje efectivo. Estas estrategias pueden ser ejercicios de relajación, la elección de un lugar silencioso y limpio para el estudio, el establecimiento de prioridades, la fijación de una secuencia y un orden para el estudio, etc.

2.6.1.9 Otras clasificaciones de estrategias de aprendizaje

Otra clasificación permite distinguir entre: estrategias primarias y de apoyo (Danserau, 1978). Por su parte, Jones describe tres tipologías: estrategias de codificación, generativas y constructivas. Mientras que las definidas por Weinstein y Mayer (1986) son: de repetición, de organización, de elaboración, de control de la comprensión y afectivas. Finalmente, Beltrán & Genovard (1996) desarrollaron una clasificación integradora de estrategias, a saber:

A. Estrategias de apoyo:

- Estrategias para mejorar la motivación
- Estrategias para mejorar las actitudes
- Estrategias para mejorar el afecto

B. Estrategias de procesamiento:

- Estrategia de selección
- Estrategia de organización
- Estrategia de elaboración

C. Estrategias de personalización de conocimientos

- Estrategias para la creatividad
- Estrategias para el pensamiento crítico
- Estrategias para la recuperación
- Estrategias para la transferencia de conocimientos (*transfer*)

D. Estrategias Meta cognitivas

- Estrategias de planificación
- Estrategias de auto-regulación y control
- Estrategias de evaluación

2.6.1.10 Selección de las Estrategias de Aprendizaje

Es el alumno quien selecciona la estrategia de aprendizaje más adecuada. Según Valle Arias (1999, cit. en Revista Latinoamericana de Psicología), se tiene en cuenta la característica de los contenidos (tipo y cantidad). Para ello la estrategia elegida por el alumno puede variar en función de lo que se tiene que aprender: datos o hechos, conceptos, etc., así como de la cantidad de información que debe ser aprendida. En el caso en el que un alumno tenga que memorizar los elementos de la tabla periódica, por ejemplo, deberá elegir entre las estrategias de ensayo como la repetición o recurrir a reglas mnemotécnicas. Sus conocimientos previos acerca del contenido serán necesarios para clasificar o relacionar el conocimiento.

Las condiciones del aprendizaje (como por ejemplo el tiempo disponible y el grado de motivación del alumno), permiten seleccionar aquellas estrategias que favorezcan el recuerdo de la información. Por otra parte, el tipo de evaluación con el cual se valoran los conocimientos adquiridos por el alumno varía con los diferentes temas de la currícula. No se evalúa del mismo modo la memorización de la tabla periódica de elementos que resolver problemas químicos.

La pregunta retórica que se hacen los docentes es ¿Qué diferencia a los alumnos que alcanzan los objetivos de aquellos que no? Una de las causas de esta diferencia es la aplicación de las estrategias de aprendizaje que los mismos utilizan. Esto pone en evidencia la necesidad de que el docente transmita, como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, las estrategias de aprendizaje a los alumnos, para que estos logren “aprender a aprender” (Valle Arias et al., 1999; p.76 cit. en Revista Latinoamericana de Psicología).

En el proceso de aprendizaje el alumno debe estudiar, y conocer las estrategias de aprendizaje lo ayuda a saber cómo hacerlo, con lo que se logra que desee y pueda estudiar. Los profesores tradicionalmente suelen valorar el uso de técnicas de estudio por parte de sus alumnos, pero no las consideran parte del contenido que ellos deben transmitir.

Las técnicas de estudio, de acuerdo a Molina Contreras y Lovera (2008.), son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden: repetir, subrayar, esquematizar, realizar preguntas, deducir, inducir, etc., y pueden ser utilizadas de forma mecánica. (p.88)

Por otra parte, enseñar las técnicas resulta insuficiente si no se transmite el uso estratégico de las mismas. La mera repetición mecánica de las técnicas no es una estrategia. Desde este punto de vista, no sólo hay que enseñar las técnicas, sino que también hay que adiestrar al alumno para que sea capaz de realizar por sí mismo las dos tareas meta-cognitivas básicas: planificar y seleccionar las estrategias, y evaluar sus resultados.

Entre las tareas que se deben proponer los alumnos, encontramos la comprensión lectora, la identificación de ideas principales, la elaboración de

resúmenes, la expresión oral y escrita, las reglas mnemotécnicas, el aprender a escuchar, la realización de mapas conceptuales, el uso de los elementos de laboratorio, y la incorporación de buenas prácticas en el ámbito del laboratorio, entre otras (Valle Arias et al., 1999; pp.4-22).

Si bien en las instituciones educativas suelen existir talleres extracurriculares dedicados exclusivamente a la enseñanza de estrategias de aprendizaje, los mismos no siempre resulta el puente necesario para que los alumnos conecten las estrategias adquiridas con cada asignatura. Esto hace que las estrategias deban ser transmitidas dentro del marco de cada asignatura. De este modo se incorporarían como una unidad didáctica dentro del programa.

2.7 Motivación

La motivación escolar es un proceso amplio que integra múltiples actores. Según Beltrán (1993) la motivación es “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta”.

La motivación es un factor clave en el proceso de aprendizaje debido a que moviliza una cadena de otros factores: la curiosidad, el interés, las metas del alumno, entre otros. La asociación entre motivación y rendimiento emerge en todas las investigaciones sobre el tema.

El escenario de la motivación se nutre de conceptos como el interés, la necesidad, las aspiraciones y el valor que representa para el alumno la adquisición de conocimientos y el proceso educativo. Si bien son varios los actores que intervienen (familia, escuela, núcleo social, etc.), para despertar la motivación del alumno,

resulta útil explorar algunos estudios realizados en torno al tema de la motivación que hacen luz sobre el tema.

Con la intención de conocer de qué se trata la motivación y cómo interviene en la actitud del alumno frente al aprendizaje, se desarrolla este concepto.

2.7.1 Concepto de Motivación

La Real Academia Española define el término “motivación” como el “ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia” (RAE, 2012).

La Real Academia Española define el término “motivación” como el Conjunto de factores internos y externos que determinan en parte las acciones de una persona” (RAE, 2017)

Desde una perspectiva etimológica, la palabra “motivación” procede del latín *motus*, que hace referencia a aquello que moviliza a las personas hacia la realización de una actividad. En este sentido, la motivación sería el proceso mediante el cual el individuo se plantea un objetivo específico, utiliza los recursos adecuados y mantiene una determinada conducta para su consecución (Trechera, 2005).

Por su parte, Santrock (2002) afirma que motivación es el “conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido” (p. 432).

Según Ajello (2003), quien define el concepto desde un punto de vista educativo (aunque claramente aplicable al campo de la psicología laboral), motivación es la disposición positiva para aprender (trabajar) y continuar haciéndolo de una manera autónoma.

Bisquerra (2000), nos dice que la motivación es “...un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” (p. 165).

Herrera et al. (2003). por su parte, definen a la motivación como el...proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar (p. 5).

No resulta fácil encontrar una definición aceptada por todas las escuelas habiendo tanta diversidad de planteamientos, aunque, en general, existe consenso en aceptar que la motivación no se ve, que en todo caso lo que se ve es el comportamiento de una persona en situaciones determinadas (Beltrán, 1987).

Más allá de las definiciones propuestas, el concepto de “motivación” debe servir, añade Ball (1988), para explicar por qué un organismo se manifiesta despierto y activo y no adormecido, porqué funciona mejor en unas actuaciones que en otras, y porqué es constante en una tarea en lugar de abandonarla y desplazarse hacia otras.

2.7.2 Motivación Intrínseca y Extrínseca

La motivación intrínseca y la motivación extrínseca han sido ampliamente estudiadas para una mejor comprensión de las peculiaridades inherentes a cada una de ellas. Durante casi tres décadas, estos dos tipos distintos de motivación fueron foco de interés de los investigadores, especialmente en lo que refiere a la motivación intrínseca, y diversos estudios fueron realizados procurando identificar las

consecuencias externas ante los comportamientos intrínsecamente motivados, sobre todo cuando estos eran recompensados (mediante premios, calificaciones, salarios, etc.).

La motivación intrínseca ha sido asociada directamente a constructos de cualificación, autodeterminación y autonomía, mientras que la motivación extrínseca se articula con el rendimiento con vistas a una recompensa ofrecida por un agente externo (Guimarães, 2004).

El concepto de motivación intrínseca, según Deci & Ryan (2000), está relacionado con la tendencia natural a buscar novedades y desafíos, así como a obtener y ejercitar las propias capacidades. Para estos autores, la motivación intrínseca es el fenómeno que mejor representa el potencial positivo de la naturaleza humana, siendo esencial para el desarrollo cognitivo e inserción social del individuo.

La motivación intrínseca es evidente cuando la persona realiza una determinada actividad simplemente por el placer de realizarla, de manera desapegada – estudia sobre lo que le interesa, trabaja sobre algo por lo que no percibe retribución económica. Eccles & Wigfield (2002) señala que las personas intrínsecamente motivadas hacen una actividad porque están interesadas sólo en el ejercicio de la actividad por sí misma. Guimarães (2004), en ese sentido, resalta que “La motivación intrínseca refiere a la elección y realización de determinada actividad por su propia causa, por ser ésta interesante, atractiva o, de alguna forma, generadora de satisfacción” (p.37).

Esta relevancia de la actividad para quién la realiza, aliada con la satisfacción obtenida con la realización de la misma, es el aspecto más relevante de la motivación intrínseca, además de la búsqueda de novedad, entretenimiento y satisfacción de la

curiosidad. Así, Guimarães concuerda con las posiciones manifestadas por Deci & Ryan acerca de que la motivación intrínseca puede ser explicada como una disposición natural y espontánea, que impulsa a la persona a buscar novedades y desafíos.

Una observación importante en este aspecto es que las personas pueden manifestarse como intrínsecamente motivadas para ciertas actividades mientras que para otras no. Además de esto, no toda persona es motivada intrínsecamente para cualquier tarea específica, lo que significa que los individuos establecen relaciones particulares con cada tarea o actividad (Deci & Ryan, 2000). Esto significa que el desenvolvimiento intrínseco no es la manifestación de un rasgo de personalidad, sino un estado vulnerable a las condiciones socio-ambientales.

La motivación intrínseca se relaciona con el concepto de “flujo” propuesto por Csikszentmihalyi (1992). Este autor, basado en estudios realizados con diferentes especialistas (artistas, músicos, atletas, cirujanos y otros), procurando identificar cómo esos profesionales se sentían cuando se involucraban profundamente en alguna actividad, concluyó que el “flujo” es “...aquél estado en el cual las personas están tan inmersas en una actividad que nada más parece tener importancia” (Csikszentmihalyi, 1992, p.17).

En el caso del flujo, la atención está tan libremente vuelta hacia la actividad que está en curso, que provoca un enorme grado de gratificación y desafío. La concentración, en ese estado, es muy intensa y satisfactoria, y la realización de la actividad causa una enorme sensación de placer. Esta situación psíquica, definida por Csikszentmihalyi (1992) como “experiencia de flujo”, tiene diversas características que pueden ser observadas cuando son vivenciadas.

Se destaca la sensación de control sobre la acción en desarrollo, lo que es bastante perceptible en actividades deportivas, musicales y de ocio en general, pues en este estado, las preocupaciones habituales se encuentran alejadas. Otra característica es la pérdida de la autoconsciencia, ya que se está en una estrecha interacción con la actividad, lo que provoca un sentimiento de unidad e identidad con todos los elementos fundamentales para su buena realización.

De manera general, esta sensación causa satisfacción y ofrece oportunidades significativas para un constante desarrollo de las propias aptitudes y habilidades. Además de estos aspectos ya citados, existen otros elementos que caracterizan al flujo, tales como la articulación en la transición de un pensamiento a otro; los pensamientos, emociones e intenciones unificados; la acción y consciencia se manifiestan de manera fluida; el alto nivel de esfuerzo y la alteración en el sentido del tiempo (Csikszentmihalyi, 1992).

Las actividades que incluyen estas experiencias son extremadamente gratificantes, a tal punto que las personas quieren realizarlas por sí mismas, sin preocuparse por lo que las actividades les darán a cambio (Csikszentmihalyi, 1992).

Guimarães (2004) resalta que la implicación en actividades por razones intrínsecas genera más satisfacción, y que la motivación intrínseca facilita para el aprendizaje y para el mejor desempeño. El interés funciona entonces como un orientador natural que las personas utilizan para encontrar actividades que aseguren el alcance de la satisfacción. Según Ryan & Connell (1989) y Deci (1992), el interés es fundamental tanto para la motivación intrínseca como para las formas autónomas de motivación extrínseca.

Sin embargo, Schiefele (1991) observa que las investigaciones sobre la motivación intrínseca aún no han puesto de manifiesto todos los aspectos esenciales del interés. Con el objetivo de propiciar una comprensión más amplia de este concepto, el autor presenta una distinción entre el interés individual y el interés situacional.

El interés individual refiere a una preferencia relativamente duradera por determinados temas, asuntos o actividades; mientras que el interés situacional es un estado emocional instigado por estímulos situacionales. Los estudios focalizados en el interés situacional tienen una preocupación mayor en identificar las características de los estímulos que provocan el interés. Por su parte, al focalizar la atención en el interés individual, Schiefele (1991) lo categoriza de dos formas: latente y actualizada.

En las situaciones de interés individual como característica latente, la relación de la persona con determinado objeto, actividad o área de conocimiento es considerada relativamente estable, incluyendo sentimientos positivos, implicaciones placenteras y atribución de significado personal. Además de esto, el interés como característica latente tiene un carácter intrínseco, en que hay una implicación directa con la actividad, o sea, la persona tiene el interés por la actividad en sí y no por razones externas.

En cuanto al interés individual como característica actualizada, equivale a un estado de motivación para una situación o para un contenido específico, poniendo de manifiesto la idea de que las personas desarrollan relaciones específicas con cada tipo de contenido o actividad.

Csikszentmihalyi (1992) propone cuestionar si el individuo continuaría ejerciendo una tarea ante el retiro de las recompensas, sean éstas premios, dinero, exaltación pública, calificaciones, elogios o ganancias de cualquier naturaleza. La motivación intrínseca sería evidenciada si la respuesta al cuestionamiento fuera positiva indicando, de esta forma, la realización de la actividad posibilitaría la realización personal y no los factores externos como recompensas o incluso presiones.

En referencia a la motivación extrínseca, Ryan & Deci (2000) aseguran que está referida a la realización de una actividad para alcanzar algún resultado externo. Así, también Guimarães (2004), en consonancia con estos autores, destaca que este tipo de motivación puede ser considerada como la motivación para trabajar en respuesta a algo externo a la actividad, con el fin de obtener recompensas y reconocimientos, por las presiones de otras personas o para demostrar cualificaciones o habilidades.

Ryan y Deci (2000) enfatizan que la motivación extrínseca se caracteriza por la realización de la acción por el individuo en busca de reconocimiento o de recompensas materiales o sociales. Así, mientras que la motivación intrínseca es autónoma, la extrínseca se relaciona con el control externo. En este mismo sentido, Amabile et al. (1994) afirman que la realización de tareas con miras a la obtención de recompensas externas de naturaleza diversa (sociales o materiales), o simplemente para poner de manifiesto habilidades, caracterizan a las personas extrínsecamente motivadas.

Según Ryan y Deci (2000), hay una comprensión unitaria subyacente en los primeros estudios realizados sobre estos dos conceptos, motivación intrínseca y

extrínseca. Por un lado, la motivación intrínseca es caracterizada por la implicación en la actividad en sí y por el placer en la realización de la misma; mientras que, por otro lado, en la extrínseca la actividad sería utilizada como un medio para obtener eventos externos anhelados o para huir de otros indeseables. Así, los resultados positivos de desempeño fueron asociados con la motivación intrínseca, y la motivación extrínseca, de modo general, era investigada sólo como contraparte de la primera.

Para Vansteenkiste, Lens & Deci (2006), la existencia de una división entre los tipos de motivación intrínseca y extrínseca, por lo menos hasta la mitad del siglo XX, restringió bastante la comprensión del problema. Según estos autores, gran parte de las actividades que realizamos son reguladas por razones extrínsecas y, aun así, una implicación satisfactoria puede ser obtenida; siendo ésta semejante a lo obtenido con actividades motivadas intrínsecamente. Al respecto, ha de resaltarse que esto depende de la calidad de la motivación, que dependería del nivel de internalización de las regulaciones externas. Cuanto mayor es el nivel de autodeterminación del comportamiento, mejor es la calidad motivacional.

Ryan & Deci (2000) constataron que caracterizar la motivación extrínseca sólo como una orientación controlada externamente es insuficiente, muy simplista para entender la complejidad que la envuelve. Estos autores no cuestionan la importancia de la autonomía para la motivación intrínseca: sin embargo, aseguran que es inadecuado afirmar que el comportamiento extrínsecamente motivado no pueda ser autodeterminado.

Guimarães (2003), ante esa afirmación, agrega que los argumentos que la justifican se concentran en torno al concepto de internalización, que refiere a una

tendencia humana a transformar y asimilar los valores y las regulaciones externas en procesos de regulación internos, convirtiéndolos en propios. Durante el proceso de internalización, las actividades consideradas poco interesantes pueden hacerse más útiles para la persona, mediante su propio control, lo que implicará una mayor integración social y psíquica.

A esta teoría, Lieury y Fenouillet, agregaron la “amotivación” o “motivación nula” que se refleja en el siguiente esquema

teorías recientes de motivación

- Motivación, competencia percibida y autodeterminación. Extraída de Lieury y Fenouillet (2006, pág. 53).

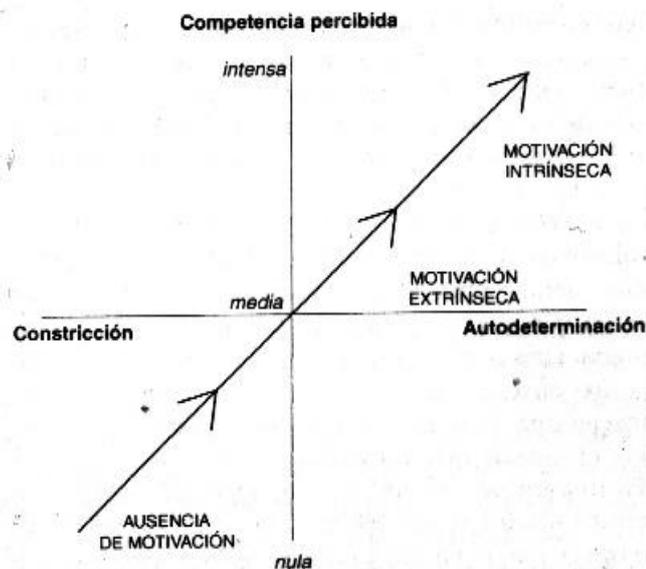


Gráfico 5. Teorías de Motivación

En Alejo (2013): <http://www.slideshare.net/miguelalejo23/motivacin-en-el-aula-16930726>

2.8 Teorías Motivacionales

2.8.1 Teoría de la Motivación de Maslow

Maslow (1943) elaboró su teoría de la motivación basado en el concepto de “jerarquía de necesidades que influyen en el comportamiento humano”. Según Maslow el hombre es una criatura cuyas necesidades crecen a lo largo de su vida. A medida que el hombre satisface sus necesidades básicas, otras más elevadas pasan a predominar en su comportamiento.

De acuerdo a este autor, las necesidades tienen las siguientes jerarquías:

- **Necesidades Fisiológicas:** necesidades vegetativas relacionadas con el hambre, el cansancio, el sueño, el deseo sexual, etc.-
- **Necesidades de Seguridad:** protección contra el peligro y las privaciones, sean reales o imaginarios. Las necesidades de seguridad se relacionan con la supervivencia del individuo.
- **Necesidades Sociales:** relacionadas con la vida social del individuo, la amistad, la pertenencia a grupos, etc.-
- **Necesidades de Estima:** relacionadas con la autoevaluación y la autoestima de los individuos. Reputación, reconocimiento, auto-respeto, amor, etc.- La satisfacción de estas necesidades conduce a sentimientos de confianza en uno mismo. Su frustración puede generar sentimientos de inferioridad, debilidad y desamparo.
- **Necesidades de Autorrealización:** relacionadas con el deseo de cumplir la tendencia de cada individuo a utilizar todo su potencial, es decir,

conseguir realizarse. Esta tendencia expresa el deseo de progresar cada día más y desarrollar todo el potencial y talento.

Maslow, en su libro *Motivación y Personalidad*, (1ª edición 1954), presenta 17 principios sobre la motivación que deben servir como punto de partida para cualquier teoría:

- Enfoque Holístico: el individuo es una totalidad organizada, la motivación le afecta como una unidad y no sólo a una parte de él. Cuando alguien tiene hambre todo su cuerpo sufre esta necesidad, y no sólo su estómago.
- El hambre no sirve como paradigma del resto de los estados de motivación, pues se trata de un caso especial y no generalizable.
- Los deseos habituales suelen ser medios para otro fin, que es el verdadero motivo, por lo que deben estudiarse estos fines o motivos últimos.
- Para descubrir los motivos reales se precisa recurrir a la vida consciente.
- Las necesidades humanas fundamentales no se diferencian de unas culturas a otras, aunque los medios para satisfacerlas sí sean diferentes.
- Una acción motivada puede responder a múltiples motivos simultáneos, y a veces contradictorios.
- La motivación es constante, por lo tanto, un estado de motivación no es una situación especial.
- No existe la satisfacción completa, cuando se satisface un deseo aparece otro en su lugar.

- Las necesidades se ordenan de forma jerárquica. No tiene ningún sentido elaborar un abanico completo de necesidades, ya que esto supondría colocarlas a todas a un mismo nivel, olvidar que son interdependientes y ocultar la multiplicidad de motivos de cada acción.
- El mejor criterio para clasificar las motivaciones procede del conocimiento de las necesidades fundamentales, ya que éstas permanecen constantes.
- El análisis debe centrarse en el hombre y no en el animal. Los estudios sobre animales pueden ser de utilidad, pero sus resultados no se pueden extrapolar, sin más, a la conducta humana.
- Toda teoría de la motivación humana debe tener en cuenta que ésta siempre se realiza en una situación concreta y con personas alrededor. A veces se cae en el extremo de considerar la conducta humana como un producto de la educación y del entorno, lo que significa obviar que las necesidades fundamentales permanecen constantes.
- En ocasiones se producen comportamientos no totalmente integrados, por ejemplo, cuando nos enfrentamos a una amenaza que nos supera o cuando se intenta hacer muchas cosas a la vez. Esto debe considerarse como una reacción patológica.
- No todas las formas de comportamiento provienen de factores que motivan, en el sentido de impulsar a la gratificación de las necesidades. Existen otras causas de la conducta, como el crecimiento o la madurez.
- Motiva lo que se considera moderadamente asumible.

- En oposición a Freud, Maslow considera que el problema de la conciliación de los impulsos conscientes con la realidad todavía está pendiente de resolver por la teoría de la motivación.
- Los estudios sobre la motivación deben partir de personalidades sanas, y de enfermos como suele hacerse.

La novedad del enfoque de Maslow, junto con su idea de la jerarquía de las necesidades y su orientación hacia la persona auto-realizada, es su insistencia en el dinamismo: la motivación es constante, porque la generan las necesidades insatisfechas que, cuando se satisfacen, son sustituidas por otras.

La idea de la jerarquía es la que ha generado mayor discusión. Esta idea coloca en la base a las necesidades fisiológicas de alimentación, vestido, descanso y todas las demás relacionadas con el mantenimiento corporal. A medida que estas primeras necesidades se van satisfaciendo, surgen otras (superiores), y éstas dominan más allá de lo netamente fisiológico. Y cuando éstas están satisfechas, surgen otras necesidades (aun superiores), y así sucesivamente.

Detrás de las fisiológicas aparecen las de seguridad, superadas éstas por las de pertenencia, siguiendo con las necesidades de estima, y en la cima de la jerarquía se encuentran las necesidades de autorrealización. Cada grupo de necesidades se convierte en predominante en la medida en que las inmediatamente inferiores han sido superadas, aunque no desaparezcan del todo.

El enfoque de Maslow, representa para la administración de recursos humanos un valioso modelo sobre el comportamiento de las personas.

2.8.2 Teoría Bi-Factorial de Herzberg

A diferencia de Maslow, quien sustenta su teoría de la motivación en las diversas necesidades humanas (enfoque orientado hacia el interior), Herzberg basa su teoría en el ambiente externo y el trabajo del individuo (enfoque orientado hacia el exterior) (Lévy-Leboyer, 2003).

Para Herzberg, la motivación de las personas depende de dos tipos de factores (cit. en Lévy-Leboyer, 2003):

- Factores Higiénicos (o factores extrínsecos): son las condiciones que rodean al individuo cuando trabaja; implican las condiciones físicas y ambientales del trabajo, el salario, los beneficios sociales, las políticas de la empresa, el tipo de supervisión recibida, el clima de las relaciones entre la dirección y los trabajadores, los reglamentos internos, etc.- Son factores de contexto que se sitúan en el ambiente externo que rodea al individuo, y constituyen los factores que las empresas han utilizado tradicionalmente para lograr la motivación de los trabajadores. El trabajo siempre se ha considerado como una actividad desagradable, pero imprescindible. De ahí el hecho de que la administración motivara a las personas a trabajar mediante premios e incentivos laborales o mediante castigos o coacciones. El término "higiene" refleja con exactitud su carácter preventivo y profiláctico, y demuestra que sólo se destina a evitar fuentes de insatisfacción, dado que su influencia en el comportamiento no logra elevar la satisfacción de manera sustancial y constante. Cuando estos factores son precarios producen insatisfacción, y se denominan "factores de insatisfacción".

- Factores Motivadores (o factores intrínsecos): relacionados con el contenido del cargo o con la naturaleza de las tareas que el individuo ejecuta. Los factores motivadores están bajo el control del individuo y comprenden sentimientos de autorrealización, crecimiento individual y reconocimiento profesional. Los factores motivadores dependen de la naturaleza de las tareas ejecutadas, constituyen un gran desafío y tienen una gran significación para el trabajo. Cuando los factores motivadores son óptimos, elevan la satisfacción de manera sustancial; cuando son precarios, provocan la pérdida de satisfacción. Se denominan “factores de satisfacción”. Los factores motivadores constituyen el contenido del cargo mismo, e incluyen delegación de la responsabilidad, libertad para decidir cómo hacer el trabajo, ascenso, utilización plena de las habilidades personales, formulación de objetivos y evaluación relacionada con éstos, simplificación del cargo (por quien lo ejerce), y ampliación o enriquecimiento del cargo (horizontal o verticalmente).

En síntesis, la teoría de los factores afirma que la satisfacción en el cargo es función del contenido o de las actividades desafiantes y estimulantes del cargo mismo. Estos son los llamados factores motivadores. Por otra parte, la insatisfacción en el cargo es función del ambiente, de la supervisión, de los compañeros y del contexto general. Estos son los llamados factores higiénicos (Lévy-Leboyer, 2003).

Las teorías de la motivación de Maslow y Herzberg presentan puntos de convergencia que permiten una configuración más amplia y variada respecto a la motivación del comportamiento humano. Así, los factores higiénicos se refieren a las denominadas necesidades primarias (necesidades fisiológicas y necesidades de seguridad, incluidas algunas necesidades sociales, mientras que los factores

motivacionales se refieren a las denominadas necesidades secundarias (necesidades de autoestima y autorrealización).

Estos dos modelos de motivación humana, el de Maslow, en base a la estructura jerárquica y uniforme de las necesidades humanas; y el de Herzberg, fundamentado en dos clases de factores estables y permanentes, presuponen implícitamente que existe siempre “una mejor forma” de motivar, aplicable a todas las personas y en todas las situaciones (Lévy-Leboyer, 2003).

2.8.3 Teoría E-R-G de Alderfer

Alderfer, al igual Maslow, opina que la motivación puede ser obtenida a través de la satisfacción de las necesidades de las personas, pero al contrario de los cinco niveles que preconiza Maslow, Alderfer define sólo tres niveles jerárquicos de necesidades, siendo ellos obtenidos por vía de agrupación de categorías: necesidades de existencia, de relación y de crecimiento (Davis & Newstrom, 1992).

Existencia: que comprende las necesidades fisiológicas y de seguridad de Maslow, o sea, los deseos de un bienestar material y físico que son satisfechos a través de comida, agua, aire, abrigo, condiciones de trabajo, pago, etc.

- Relación: corresponde a las necesidades sociales de Maslow, es decir, deseos de establecer y mantener relaciones interpersonales, incluyendo la familia.
- Crecimiento: que incluye las necesidades de auto-realización (deseos de ser creativo, de prestar contribuciones útiles y productivas y de tener oportunidades de desarrollo personal).

Alderfer también afirma que es posible para una persona sentirse motivada por necesidades de diferentes niveles. Por otro lado, la frustración de las necesidades

de un nivel elevado conduciría a retomar las necesidades de un nivel inferior, aunque éstas ya hayan sido satisfechas anteriormente.

Por ejemplo, un alumno que ha fallado en relación a sus necesidades de aprendizaje, puede ser motivado a satisfacer las necesidades de relación (nivel inferior). Así, algunos alumnos que ven frustradas sus expectativas de mayor autonomía y responsabilidad, afirman que tener amigos en el ámbito escolar y encontrarse con ellos fuera del mismo es lo más importante para ellos.

En resumen, esta teoría, a pesar de las similitudes, se presenta como más flexible y menos orientada a la auto-realización en comparación con la teoría de Maslow (Davis & Newstrom, 1992).

2.8.4 Teoría X y Teoría Y, de Douglas McGregor

McGregor describió dos estilos de gestión: la Teoría X y la Teoría Y. La Teoría X se basa en las siguientes hipótesis (Schein, 1988) acerca de la actitud de las personas:

- Existe resistencia a estudiar o trabajar. No les gusta esforzarse.
- Evitan las responsabilidades, no tienen ambición.
- No les gusta el cambio.
- Necesitan docentes estrictos. No tienen iniciativa.
- Necesitan ser controlados y castigados: el sistema de control y de sanción negativa permite obtener de ellos el esfuerzo necesario para alcanzar los objetivos de la empresa.

Dadas estas hipótesis, la escuela debería disponer de (Schein, 1988):

- Reglamentos y procedimientos detallados.

- División de tareas.
- Control sistemático.
- No alentar la iniciativa.
- Selección muy rígida.

Es muy probable que un docente que adhiere a la Teoría X se mantenga alejado de sus alumnos, lo mismo en el caso de un director de escuela respecto a los docentes. De hecho, considera que su función es dar órdenes o aplicar reprimendas.

La Teoría Y, por su parte, se opone punto por punto a la Teoría X (Schein, 1988):

- El hombre considera al esfuerzo físico y/o intelectual dentro del trabajo como un aspecto natural.
- A las personas no les gusta estar controladas autoritariamente. Quieren alcanzar objetivos y tomar sus propias iniciativas. El personal tiene capacidad de autocontrol.
- Las personas tienen la capacidad de imaginar y de buscar recursos para solucionar problemas.
- Les gustan las responsabilidades.
- Se sienten seguras y quieren ser reconocidas por sus superiores o docentes.
- Buscan la realización personal.

Por todo ello, la organización y la dirección deben establecer (Schein, 1988):

- Organización óptima de las tareas.
- Responsabilidades descentralizadas.
- Alentar la iniciativa.

- Sostentarse en la confianza.

Así, un docente que siga la Teoría Y buscará la colaboración, escuchará la opinión y considerará que para los alumnos, el estudio es una fuente de satisfacción, por lo que hacen su tarea lo mejor posible. Por su parte, los docentes de la Teoría X creerán que sus alumnos sólo reaccionan ante la recompensa y el miedo al castigo.

McGregor pone especial énfasis en la interacción que pueda existir dentro de una organización (en este caso, la escuela), su estructura, su estilo de gestión y las motivaciones. Su Teoría Y anuncia la corriente actual de gestión de la motivación.

2.8.5 Teoría de las Expectativas de Vroom

Vroom desarrolló una teoría de la motivación que rechaza nociones preconcebidas y reconoce tanto las diferencias individuales de las personas como las diferentes situaciones en que pueden encontrarse. Según él, la fuerza o la motivación para actuar en la búsqueda de un determinado resultado, está determinada por la expectativa y por el valor que le hemos atribuido a ese resultado.

Para Vroom la motivación depende de tres fuerzas básicas que actúan en el interior de la persona (Davis & Newstrom, 1992):

- Expectativas: los objetivos individuales y la fuerza de estos objetivos.
- Recompensas: relación percibida entre la productividad y la consecución de los objetivos escolares.
- Relaciones entre expectativas y recompensas: el esfuerzo empleado en la consecución de un objetivo estará relacionado con el nivel de productividad y la recompensa.

El modelo de motivación de Vroom se apoya en el llamado “modelo de las expectativas” de motivación, basado en objetivos graduales. Parte de la hipótesis de que la motivación es un proceso que conduce a diferentes opciones de comportamiento.

La persona percibe las consecuencias de cada opción o alguna alternativa de comportamiento como un conjunto de posibles resultados derivados de sus comportamientos. Estos resultados conforman una cadena de relaciones entre medios y fines (Davis & Newstrom, 1992).

2.8.6 Teoría de las Motivaciones Sociales de McClelland: Motivación de logro

David McClelland (1968) investigó sobre las motivaciones adquiridas socialmente: la motivación o necesidad de obtener logros, poder y afiliación. Estas motivaciones predisponen a la persona a comportarse de una manera que afecta de manera crítica la realización de muchos trabajos y tareas (McClelland, 1968):

- Motivación al logro: necesidad de establecer fines realistas, persistir productivamente tras la conquista de estas finalidades y exigirse excelencia en la evaluación de los resultados.
- Motivación al poder: necesidad de controlar y manipular a otras personas, se asocia con la idea de conseguir *status*.
- Motivación a la afiliación: es el deseo de disfrutar de la estimación y de la aceptación de la gente.

Esta teoría propone además dos ejes de motivación: alcanzar un logro y evitar un fracaso. Quienes tienen baja motivación de logro, es decir, están centrados en evitar el fracaso, tienden a elegir tareas u objetivos accesibles, en los cuales sea fácil alcanzar el logro en lugar de plantearse nuevos desafíos, donde la certeza de lograr algo se reduce.

Por otra parte, los alumnos con alta motivación de logro, eligen tareas con dificultad media. Si bien las de alta dificultad pueden representar el camino al fracaso, les agrada enfrentar nuevos desafíos que les permitan superarse.

2.8.7 Teoría de la motivación de Hackman & Oldham

En sus investigaciones acerca de la motivación en el trabajo, Hackman & Oldham (1976) desarrollaron una teoría dirigida al puesto de trabajo y cómo puede o no estimular a la motivación según sus características. Esta teoría considera que, para una alta motivación respecto de la tarea a realizar, los individuos deben contar con tres estados psicológicos: significatividad de la tarea, responsabilidad de los resultados y conocimiento de los resultados de la tarea. Sus autores llegaron a la conclusión de que son cinco las características de la tarea que contribuyen a alcanzar los estados psicológicos mencionados, a saber:

- **Variedad:** una función será poco variada en la medida que consista en una repetición rutinaria de actividades; esta característica se refiere al grado de exigencia en lo que concierne al uso de cualificaciones, actividades y conocimientos diversificados.

- **Identidad:** es el grado en que la función requiere la ejecución de una actividad identificable con un principio y un fin, y que origina un resultado visible. Un ejemplo de una función con un elevado grado de identidad es la actividad del artesano que produce, él solo, una pieza en su totalidad.
- **Significado:** se refiere al impacto de la actividad desarrollada en las vidas de los otros, ya sea de dentro o fuera de una organización; cuanto mayor es el impacto, mayor el significado del trabajo.
- **Autonomía:** es el nivel de independencia en la planificación y la organización de la propia actividad.
- **Feedback:** hace referencia a la cantidad y calidad de información sobre el progreso del individuo en la ejecución de la tarea y los niveles de desempeño alcanzados.

La presencia o ausencia de cada una de estas cinco características es determinada a través de un cuestionario llamado JDS (*Job Diagnostic Survey*), incluido en el libro de los autores, y los resultados obtenidos en esta prueba pueden servir para calcular el potencial motivador de la función que se desarrolla.

2.8.8 Motivación escolar

La motivación es un factor vital en el desarrollo de la actividad escolar, al igual que en otras actividades humanas. A este respecto, Alonso Tapia (1991, p.46) afirma que “querer aprender y saber son las condiciones personales básicas que permiten la adquisición de nuevos conocimientos y la aplicación de lo aprendido de forma efectiva cuando se necesita”.

Se considera que a través del análisis de la motivación es posible comprender la deserción escolar (Sepúlveda, Reyes, Pérez, 2003). Además, según Lieury y Fenouillet (1996) la motivación es un factor sobre las estrategias de organización de la memoria y el modo de organización de los alumnos para realizar sus actividades.

La mayor preocupación es, actualmente, alcanzar el interés de los alumnos para evitar el fracaso escolar y la motivación es una de las herramientas para lograrlo. Por lo que, merece especial atención para que los estudiantes no sólo continúen dentro del sistema educativo, sino que además adquieran las herramientas para alcanzar un aprendizaje significativo.

El ecosistema escolar como responsable de la motivación, puede intervenir en factores como el nivel de integración afectiva, el interés por el aprendizaje, el nivel de autoestima, de modo que el alumno se sienta motivado por el aprendizaje. En este sentido, Dweck y Elliot (1983), que “los alumnos que afrontan la realización de una tarea teniendo como meta central el aprendizaje, son diferentes de los sujetos a quienes preocupa de manera fundamental quedar bien y/o evitar el fracaso”.

En base a la multidimensionalidad de la motivación, Stuardo (2010) considera diversos factores tanto dentro como fuera del aula. Entre estos factores, los externos se refieren al contexto social, familiar y educativo, mientras que los internos son metodológicos, comunicacionales y psicológicos.

Esto permite concluir que si bien el estudiante es responsable de su motivación, sólo lo es parcialmente, pues todos los actores del ecosistema educativo y sus subsistemas. El docente, la familia, el contexto social y la actitud del alumno construyen la motivación en el aula.

Con tal fin, Stuardo (2010) plantean el modelo del cuadro siguiente, donde se visualiza cómo cada los factores se integran para impulsar, o no, la motivación.



Gráfico 6. Motivación en el aula

Alejo (2013) en: <http://www.slideshare.net/miguelalejo23/motivacin-en-el-aula-16930726>

2.8.9 Atribuciones Causales

Weiner distingue dos grandes períodos en la investigación sobre motivación. El primero tuvo una perspectiva psicoanalítica y tomó a la motivación como un factor inconsciente. A partir de la década de 1960, el estudio de la motivación presenta un cambio significativo porque es abordado desde diferentes perspectivas del conocimiento y de las interacciones e interrelaciones entre aspectos como las atribuciones causales, la percepción, las metas y el autoconcepto (Weiner, 1990).

La teoría de la motivación de las atribuciones causales define el papel que desempeñan las atribuciones que el sujeto realiza de sus éxitos y sus fracasos, en relación con la motivación de logro. Las diferencias individuales en la motivación de logro se deben, según esta teoría, a las atribuciones realizadas por sujetos de distinto nivel motivacional (Álvaro et al., 1990).

Weiner (1986) formuló la teoría de la atribución causal. Explica en ella que la forma en que los individuos atribuyen sus resultados determina sus expectativas, emociones y motivaciones. Las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o sus fracasos se caracterizan por ciertas propiedades o dimensiones que representan su significado y la forma de organización de éstas.

Dichas dimensiones son:

- Locus de control, las causas pueden ser internas al sujeto (habilidad o esfuerzo) o externas al mismo (dificultad o suerte).
- Estabilidad, se refiere a causas estables (habilidad o dificultad de las consignas) o inestable (esfuerzo o suerte).
- Controlabilidad, el sujeto controla las causas controlables (esfuerzo) y no controlables (la habilidad o la suerte).

Del proceso de atribución causal se desprenderán diferentes consecuencias tanto a nivel cognitivo como afectivo. En este punto, los afectos y las expectativas están determinados por las dimensiones, y no por las causas y su motivación, impactará en su rendimiento. Es necesario tener en cuenta los porqués que llevan a inferir determinadas causas, la información que tiene el sujeto sobre sus acciones, las reglas de la causalidad y las tendencias. (Weiner, 1986)

Muchas investigaciones abordan las etapas que transita un individuo para comprender los hechos (Carrigan, 1985; Nicholls, 1978; O' Sullivan, 1993; Stipek, 1984). Sin embargo, estas etapas no están necesariamente ligadas a la edad de las personas sino a cómo comprende las causas.

Son numerosos los estudios que se han hecho para poner a prueba esta teoría. Los resultados, sobre todo los que han intentado mejorar la motivación de los estudiantes modificando sus atribuciones mediante la enseñanza de patrones de atribución más adaptativos, no han sido todo lo positivos que se esperaba. A pesar de ello, lo cierto es que el patrón de resultados confirma el modelo atribucional de Weiner (Försterling, 1985; González-Pienda *et al.*, 1991; Núñez & González-Pienda, 1994).

A pesar de ello, no es factible trasladar esta teoría a la práctica educativa en forma integral, mientras que la teoría de *la indefensión aprendida* es considerada como un apéndice en la intervención de la teoría de las atribuciones (Bueno & Castanedo, 1998). El peor estado para un estudiante es la indefensión aprendida, es un estado de amotivación que lo hace sentir falta de capacidad para realizar tareas

adecuadas a su capacidad. Esto ocurre como corolario de una serie de fracasos de los cuales el alumno no ha comprendido las causas.

Dentro del aula, los alumnos más vulnerables, suelen atribuir sus fracasos a la falta de metodologías de estudio, la baja autoestima, etc.

2.8.10 Metas académicas

Las metas que los alumnos tienen respecto al aprendizaje impactan directamente sobre la motivación. Algunos estudiosos del tema como Nicholls (1984) y Dweck (1986) consideran que la motivación de los alumnos está íntimamente relacionada con las metas u objetivos que se proponen alcanzar con el aprendizaje.

Los autores que comenzaron a estudiar este tema fueron Ames (1988), Dweck (1986) y Nicholls (1984) fundamentalmente, en torno a los años ochenta. A pesar de ciertas diferencias respecto de este concepto, llegaron a las mismas conclusiones. Las metas dependen de múltiples factores: cognitivos, afectivos, y conductuales del alumno frente al éxito y al fracaso.

Otros autores (Alonso, 1991), clasifican en cuatro tipologías a las metas del alumno: las relacionadas con la tarea, con la autovaloración, con la valoración social, con las recompensas.

Investigaciones más recientes identifican igualmente dos tipos de metas que guían la actuación del estudiante: una orientación intrínseca y otra de carácter extrínseco: *las metas de aprendizaje y las metas de ejecución*. (González Torres, 1997; González, Tourón & Gaviria, 1994; Miller *et al.*, 1996; Nicholls 1989, 1992).

Cada meta representa diferentes concepciones del éxito y del fracaso y distintas razones que justifican o no asumir las actividades de logro, así como diferentes modos de pensar acerca de uno mismo, la propia tarea y sus resultados (Bueno, 1995).

Es decir, aquellos alumnos que persiguen una meta relacionada con la tarea, se comprometen con el estudio y son capaces de esforzarse más frente a un fracaso.

Por otra parte, los que están motivados por una meta de ejecución, persiguen confirmar su capacidad con las clasificaciones obtenidas. Suelen compararse con el resto y, ante el fracaso, se frustran. Su autoconcepto y su autoestima son muy vulnerables porque están ligados a los resultados.

Algunas críticas acerca de esta posición son:

- Que la visión de carácter académico resulta reduccionista y no toma en cuenta la necesidad de considerar el papel que juegan los factores sociales en la dirección del aprendizaje de los alumnos (Roeser *et al.*, 1996; Urdan, 1997; Urdan & Maehr, 1995).
- Algunos estudios plantean la existencia de una tercera meta: la evitación del trabajo (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot, *et al.*, 1997; Skaalvik, 1997)
- Los resultados de las metas de ejecución no suelen ser tan negativos como se plantea en la teoría. Se dividen entonces en dos vertientes: auto-protección y auto-superación (Middleton & Midgley, 1997).
- Las metas de aprendizaje y de rendimiento o ejecución no resultan mutuamente excluyentes, es decir, un mismo estudiante se ajusta a cada una de

las metas atendiendo al tipo de tarea, al contexto, a variables motivacionales, etc. (Suárez *et al.*, 2001).

Para concluir este epígrafe, y a su vez este apartado, se expondrá en un cuadro-síntesis (Tabla 9) la interesante aportación realizada en España por Alonso Tapia (Alonso, 1991, 1992; Alonso & Montero, 1990) que hace en relación con las metas académicas.

En concreto, identifica cinco tipos de metas que orientan a los sujetos en su actividad escolar. Asimismo, amplía los estudios que abogan por dos tipos de metas únicamente y reduce alguna de sus críticas.

Metas relacionadas con la tarea	Incrementar la propia competencia (aprender). - Disfrutar con la realización de la tarea por su novedad o porque se experimenta el dominio sobre ella.
Metas relacionadas con la posibilidad de elegir	Hacer la tarea porque uno mismo la ha elegido.
Metas relacionadas con la Autoestima	Conseguir una evaluación positiva de la propia competencia. - Evitar una evaluación negativa de la propia competencia.
Metas sociales	Conseguir ser aceptado socialmente. - Evitar ser rechazado socialmente.

Metas externas	Conseguir cualquier cosa que pueda ser recompensante. - Evitar cualquier cosa que pueda ser aversiva.
----------------	--

Tabla 9. Clasificación de las metas académicas Fuente: Alonso, 1991.

Finalmente, no se puede obviar las relaciones que existen entre las atribuciones causales y las metas académicas. El estudio llevado a cabo por Valle, González Cabanach, Gómez Taibo, Rodríguez Martínez y Piñeiro (1998), demuestra que, si los resultados se atribuyen a causas internas, esto produce un resultado negativo sobre las metas de aprendizaje y si, por el contrario, se lo atribuye a causas externas, el impacto será sobre las metas de rendimiento (o ejecución).

2.9 Relación entre Motivación y Rendimiento Académico

Desde los primeros estudios sobre motivación se ha insistido en la relación que existe entre motivación y rendimiento académico, así como en la necesidad de medir los diversos elementos que incluye la misma.

Para Brengelmann (1975b) factores como las altas expectativas por el propio rendimiento, la evaluación positiva y otras actitudes positivas, impulsan un buen rendimiento académico.

Valle, González, Rodríguez, Piñeiro y Suárez (1999), en una investigación que vincula la diferencia entre el bajo rendimiento y factores como las atribuciones causales, el autoconcepto y las metas, demuestran que hay una relación entre las atribuciones de éxito a factores como la capacidad, el medio y el esfuerzo, mientras

que las atribuciones de fracaso suelen relacionarse con la suerte, las metas, el autoconcepto académico y la capacidad.

Por el contrario, el estudio de Rodríguez Espinar (1982b) arriba a otros resultados y considera que la motivación y el rendimiento no están asociados en la segunda etapa de EGB.

De entre las dimensiones de motivación que más se han relacionado con el rendimiento se puede destacar tres:

1. La percepción de los alumnos acerca de sus propios éxitos o fracasos escolares.
2. La percepción que tienen de sus propias capacidades.
3. El interés del alumno y sus metas académicas.

Las dimensiones mencionadas inciden en el rendimiento académico. Si un alumno muestra interés por lo que realiza y sus metas académicas son establecidas en forma adecuada a sus capacidades, obtendrá mejores rendimientos.

2.9.1 Criterios de inclusión

Tras la revisión de la relación entre motivación y rendimiento, se puede concluir que dicha relación es evidente y que ninguna de las teorías existentes, independientemente de la perspectiva que adopten, pone en duda que el interés y el gusto por las tareas académicas de un alumno son inestimables predictores del aprovechamiento académico.

La mayoría de los estudios analizados pone de manifiesto la relación, en mayor o menor medida, entre motivación y rendimiento, pero no indica la dirección de dicha relación, esto es, ¿la motivación influye en el rendimiento o es el rendimiento el que influye en la motivación?

La conclusión es clara: se debe incluir la variable motivación del alumno en el estudio para explicar la variable-criterio, en el fracaso escolar. Así, los indicadores que se tendrán en cuenta estarán íntimamente relacionados con el constructo *motivación de logro*.

A su vez, dada la importante relación entre la motivación de logro y las expectativas del alumno hacia su futuro escolar, se ha creído conveniente incluir un indicador que permita medir las expectativas del propio alumno en lo que se refiere al nivel de estudios que alcanzará en un futuro.

2.9.2 Inteligencia y Aptitudes

La inteligencia ha sido uno de los aspectos más estudiados sin lugar a dudas, no sólo a lo largo de toda la historia de la Psicología, sino mucho antes, cuando aún se consideraba ésta como parte de la Filosofía.

La estrecha vinculación entre la inteligencia y la capacidad de aprendizaje se asocia en forma natural. Sin embargo, hay varias cuestiones relativas en dicha relación aún pendientes.

A continuación, se abordan algunas características de la inteligencia que permiten establecer su relación con el rendimiento académico.

2.9.3 Concepto y Naturaleza de la Inteligencia

El término *inteligencia* deriva del latín *intellegere*, vocablo que significa recolectar de entre, es decir, recoger y separar cosas de un conjunto, operación que implica establecer relaciones, seleccionar y, por tanto, percibir y discernir.

Hay diferentes formas de analizar los rasgos propios de la inteligencia, en general, clasificables en: biológicos, psicológicos y operativos (Hernández, 1991; Vernon, 1982).

Desde punto de vista biológico, se considera a la inteligencia como una capacidad de supervivencia; desde el aspecto psicológico, se la aborda como la capacidad de aprender, el abordaje operativo la describe como conductas evaluables y observables. De este último, se desprenden los test de medición de inteligencia.

Perkins (1991), describe la inteligencia como potencia, contenido y estrategia.

a. Como potencia, se centra en el funcionamiento es que el conjunto de estructuras neurofisiológicas radicales, centrada en el funcionamiento cerebral.

b. En cuanto a considerar la inteligencia como contenido, los resultados son discutibles.

c. Respecto al último punto, la inteligencia como estrategia se relaciona en las múltiples estrategias que pueden desarrollarse para realizar una tarea.

Un punto que vale mencionar, es la legendaria discusión en cuanto a herencia vs ambiente como factores influyentes en la inteligencia. Las teorías más destacadas respecto a la inteligencia son:

a. Teoría de Barón

Barón (1985) define la inteligencia como el arte del pensamiento racional, es decir que considera que no es la inteligencia un talento innato, sino aprendido.

b. Teoría de Jensen

Por su parte, Jensen cree que la inteligencia depende de factores hereditarios y no del ambiente cultural. Para este autor, la inteligencia es una propiedad física del cerebro y la genética es el principal factor de la misma. Según Jensen, tiene límites biológicos bien definidos y es probable que, según las razas, exista una variación en la genética respecto a la inteligencia.

Este autor es muy discutido porque según él, la inteligencia está predeterminada desde la concepción y es muy poco lo que se puede hacer para modificarla. Algunos defensores de esta teoría geneticista son Galton, Binet, Goddard, Yerkes, Terman, Burt, Eysenck, como defensores de esta teoría.

c. Teoría de Stanley y Benbow

Esta teoría considera y defiende la interacción entre la teoría geneticista y la ambiental como la explicación de la inteligencia. Se la suele denominar teoría interaccionista, se encarga de distinguir las destrezas cognitivas de las aptitudes (mentales o no).

2.9.4 Teorías estructurales de la Inteligencia

Mucho se ha investigado acerca de la inteligencia y, en general, las teorías tienen puntos en común entre sí. Domínguez Rodríguez, en Bueno y Castanedo

(1998), propone dos enfoques complementarios, no excluyentes respecto a los estudios sobre inteligencia.

2.9.5 Enfoque psicométrico o diferencial

Agrupar las teorías que analizan la estructura de la inteligencia e interpretan que la inteligencia depende de la base genética. Esta teoría describe a la inteligencia como una capacidad única.

Se sirven estas teorías de ciertos factores para analizar y evaluar la inteligencia, los cuales varían entre ellas. Las principales teorías de estas corrientes, históricamente han sido:

a) Teoría bifactorial de Spearman

Para esta teoría, existen dos factores, el Factor Específico y el Factor G que representa la inteligencia general. El factor específico es aquel al que se apela ante cada tarea determinada.

b) Teoría factorial de Thurstone

Esta teoría se basa en diferentes aptitudes mentales que dependen de ocho factores específicos: Espacial, Numérico, Comprensión Verbal, Fluidez Verbal, Precisión Perceptiva, Memoria, Razonamiento Inductivo y Razonamiento Deductivo. La inteligencia no es independiente de dichos factores.

c) Teoría Muestral de la Inteligencia de Thomson

Para esta teoría, la inteligencia está compuesta por diferentes elementos, independientes entre sí, los cuales no están organizados de modo alguno. Por lo tanto, la actividad inteligente utiliza estos elementos en forma aleatoria.

Además, considera que las aptitudes son modificables, un aporte innovador respecto a las teorías que lo precedieron.

d) *Teoría de la Inteligencia Fluida y Cristalizada de Cattell*

Esta teoría incluye el factor social al definir la inteligencia Fluida o biológica y hereditaria y la Inteligencia Cristalizada, que está conformada por las capacidades obtenidas mediante el aprendizaje y la cultura. Se considera que se puede aprender: comprensión verbal, capacidad para establecer relaciones semánticas y capacidad para evaluar la experiencia.

2.9.6 *Enfoque Cognitivo*

Es una manera de abordar la inteligencia a partir de los aspectos de procesamiento de la información. La inteligencia es un conjunto de procesos adquiridos como resultado de la interacción con el medioambiente. Algunas teorías representativas de este enfoque son:

a) *Teoría de Carroll*

Esta teoría se refiere a los componentes del proceso inteligente a los que considera responsables de la producción inteligente. Estos componentes son: Control, Atención, Aprehensión, Integración Perceptiva, Codificación, Comparación, Formación de nuevas representaciones, Transformación y Ejecución de la Respuesta.

b) *Teoría de Brow*

Clasificó los procesos en cognitivos y Meta cognitivos. Los Cognitivos son destrezas que posibilitan el pensamiento y los Meta cognitivos son destrezas ejecutivas (planificación, control, contraste de ejecución de una estrategia,

revisión de la propia estrategia y valoración de la efectividad de la estrategia utilizada.

c) *Teoría Triárquica de Sternberg*

Sternberg (1986), divide el estudio de la inteligencia en tres subteorías:

- **Componencial:** considera que el componente es el proceso de información elemental que opera sobre las representaciones internas de los objetos o símbolos. Según su función, se clasifican en: Meta componentes, Componentes de Adquisición y Componentes de Ejecución.
- **Experiencial:** considera que la experiencia es necesaria para explicar las conductas inteligentes, los componentes por sí solos no bastan. Así, el desempeño eficaz de una tarea depende en gran medida de la experiencia que se posee sobre ella.
- **Contextual:** para esta teoría la inteligencia es la actividad dedicada a logros en la adaptación, la selección y la transformación y de detectar el momento de actuar o no.

d) *Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner*

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) representa una mirada diferente acerca de la inteligencia, ya no está limitada al campo de los factores hereditarios, sino que Gardner (1983) establece que existe la posibilidad de moldear e incrementarla y, si bien no niega el factor genético, tampoco lo considera implacable. Esto lo llevó a definir qué se entiende por inteligencia, ya que, al no considerarla un factor puramente genético, sino una capacidad desarrollable, plantea un nuevo enfoque sobre el tema.

Para Gardner (1983) la inteligencia no es una variable de clasificación humana, como en el caso del tradicional valor de coeficiente intelectual (IQ), este autor define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas y generar nuevos problemas por resolver, así como de crear u ofrecer servicios valiosos en el ámbito cultural.

En su estudio, destaca ocho tipos de inteligencia al presentar la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Cada inteligencia, representa una herramienta para la adquisición de conocimiento y su estimulación la fortalece y acrecienta (Gardner, 1983).

A partir de esta división de inteligencias, Gardner (1983) deja en claro que no todos los alumnos cuentan con las mismas capacidades y propone que la escuela debería centrarse en la evaluación de las mismas y no sólo de los aspectos curriculares, sino en conocer cómo abordar la currícula en forma tal que cada alumno, con sus capacidades, logre adquirir conocimiento.

Además, este autor plantea que una detección temprana de las inteligencias de los alumnos permite no sólo un adecuado desarrollo de las mismas sino también, una posterior articulación con su vida laboral. Para Gardner (1983), las IM tienen importantes aplicaciones en el ámbito de la educación y permitiría a los docentes un abordaje enriquecedor de la currícula.

Gardner describe:

1. **Inteligencia lingüística- verbal:** es la capacidad de comprender y utilizar el lenguaje para comunicarse. La competencia lingüística está representada por poder leer, escribir y pensar palabras. Quienes trabajan con la palabra, como los escritores o los oradores, muestran un alto desarrollo de esta inteligencia.

2. **Inteligencia lógico-matemática.** Está representada por la “capacidad para manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo” (Giorgis, 207, p.6). Sus representantes suelen ser ingenieros, científicos, economistas, entre otros.
3. **La inteligencia kinestésica-corporal:** es la capacidad de usar el cuerpo como medio de expresión y de dominar habilidades como la coordinación, la fuerza, el equilibrio, la velocidad y la flexibilidad. Los deportistas, así como los actores dominan este tipo de inteligencia.
4. **La inteligencia espacial:** permite manejar con claridad la imagen espacial, manejar variables como color, forma, línea, etc. Las personas que desarrollan esta inteligencia tienen facilidad para entender cuadros, mapas, gráficos y planos. Arquitectos, paisajistas y diseñadores son algunas de las profesiones que desarrollan esta inteligencia.
5. **La inteligencia musical:** es la capacidad de distinguir, percibir o crear sonidos musicales.
6. **La inteligencia interpersonal:** es la capacidad de distinguir estados emocionales y comunicarse con los demás de modo efectivo. La desarrollan quienes trabajan en equipo, los negociadores, los docentes, entre otros.
7. **La inteligencia intrapersonal:** es poder desarrollar una autoimagen acertada a partir del trabajo de introspección. Quienes cuentan con un alto nivel de esta inteligencia son comprensivos y reflexivos.
8. **La inteligencia naturalista:** permite un uso adecuado del medioambiente que lo rodea, así sea urbano o rural. Entre las habilidades de esta inteligencia se destacan la observación y la reflexión. Quienes poseen un alto grado de

esta capacidad suelen ser amantes de los animales, de las plantas y sienten placer en contacto con la naturaleza.

e) Teoría de Vygotsky

Vygotsky considera que el desarrollo cultural impacta sobre las funciones psicológicas superiores. Plantea que la inteligencia es un producto social y no un producto natural del desarrollo, pues toda función cognitiva, antes de darse a nivel individual, se da a nivel interpersonal o social.

f) Teoría de Feuerstein

Interpreta a la inteligencia como un sistema abierto sujeto a cambios gracias a los estímulos que provienen del ambiente. El modo en que el sujeto procesa la información determinará su capacidad para que su inteligencia sea modificada tanto de forma positiva o ascendente como negativa o descendente.

2.10 Autoconcepto

Desde mediados del siglo XX, se han realizado investigaciones acerca de este factor y su relación con el rendimiento académico. Esto se originó en base a que algunos estudiantes con igual nivel de inteligencia obtienen diferente rendimiento académico.

Para muchos autores (Álvaro et al, 1990), el autoconcepto es la valoración que el individuo tiene sobre sí mismo e influye directa e indirectamente en el rendimiento académico. Autoconcepto y rendimiento. Otros, en cambio, consideran que es un elemento de las teorías motivacionales y que el autoconcepto afecta en forma indirecta el rendimiento académico Weiner (1990).

2.10.1 Definición y Evolución del Autoconcepto

El autoconcepto es la imagen que se tiene del yo, entendiendo al yo al centro de referencia de la personalidad y de la conducta.

El autoconcepto académico es la percepción que el alumno tiene sobre su experiencia cognitiva y está conformado por los resultados obtenidos, las capacidades, lo que resulta importante para el sujeto y cómo esto es abordado por el alumno. Por lo tanto, se pueden definir dos categorías dentro del autoconcepto

- *Descriptiva*: la autoimagen (el sujeto se describe a sí mismo).
- *Evaluativa*: la autoestima (valoración que hace el sujeto de sí mismo y que tiende a mantenerse).

Según Kleinfeld (1972), el autoconcepto de un estudiante acerca de su potencial académico puede limitar sus esfuerzos y disminuir su rendimiento escolar.

2.10.2 Funciones y Componentes del Autoconcepto

La función primordial de este elemento es guiar la conducta del sujeto. Oñale (1989) destaca cuatro funciones específicas: mediador del proceso de información social, regulador del afecto, fuente de motivación y referente de comparación social.

El autoconcepto es entendido como una organización de valores y creencias que el sujeto tiene acerca de sí mismo, las cuales son perdurables. Entre algunos de sus componentes se encuentran: el conductivo, el cognitivo y el afectivo.

El modelo de Shavelson et al. (1976) (ver gráfico 7) acerca de la estructura del autoconcepto, diferencia autoconcepto académico y no académico.

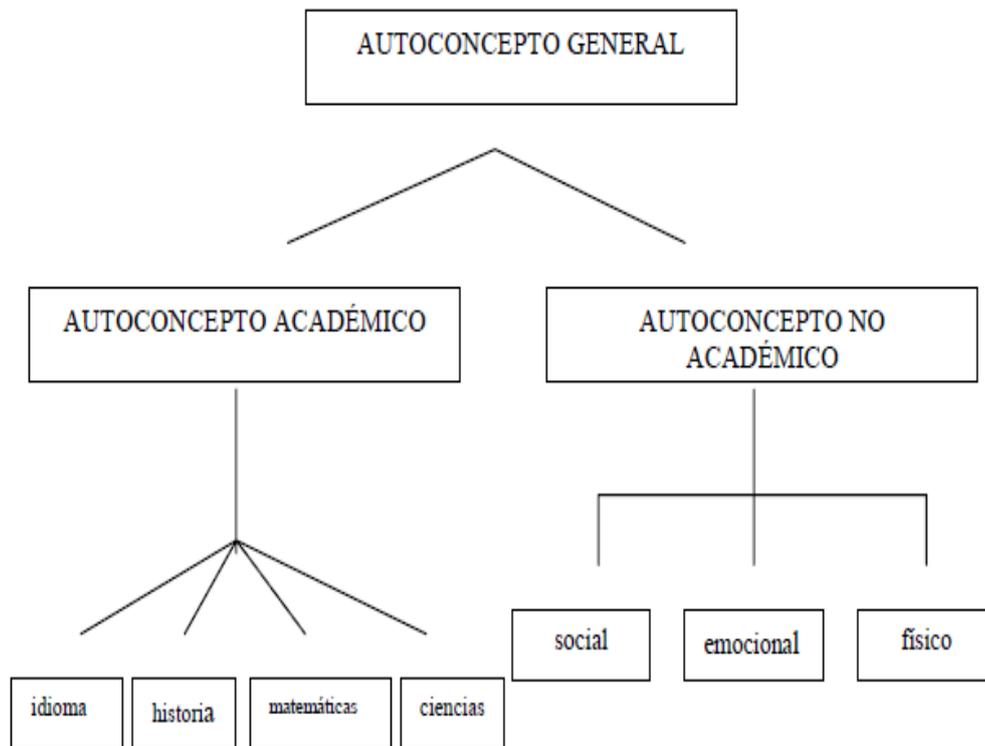


Figura 3. Autoconcepto. Fuente: Shavelson y otros, 1976.

2.10.3 Relación entre Autoconcepto y Rendimiento

Ha sido ampliamente demostrado que el autoconcepto tiene una influencia relevante en el rendimiento académico de las personas. Dicha influencia puede ser inmediata o modificarse en el tiempo, todo depende de la relación autoconcepto – resultados académicos.

Actualmente, hay dos vertientes investigativas sobre autoconcepto académico, una que entiende que la influencia es causal, es decir, el autoconcepto es una causa de alto o bajo rendimiento académico; otra considera que es una consecuencia del mismo. Los estudios sobre el tema se clasifican en:

- Estudios correlacionales/causales
- Estudios de autoconcepto general/académico

Los estudios correlacionales entre autoconcepto y rendimiento académico no demuestran una incidencia significativa del autoconcepto en el rendimiento, puesto que la relación positiva no supera el 16% (Burns, 1979; Hansford y Hattie, 1982; Byrne, 1984).

Un estudio realizado por Sacristán (1974) arrojó como resultados que los alumnos con alto rendimiento tienen alto autoconcepto académico, quienes tienen bajo autoconcepto académico tienen bajo rendimiento, aunque existen algunos casos en los que alumnos de bajo rendimiento, tienen alto autoconcepto académico.

La relación entre autoconcepto académico y rendimiento académico es más directa que este último respecto al autoconcepto general y el autoconcepto académico no impacta sobre otras facetas de este factor (autoconcepto social, físico, etc.)

Las relaciones causales entre rendimiento y autoconcepto, según González & Tourón (1992) permiten establecer una serie de afirmaciones, a saber:

- 1 Existe ambigüedad entre los hallazgos sobre la causalidad entre autoconcepto y rendimiento por que se han empleado medidas de autoconcepto general, que, como ya se ha visto, tienen una relación moderada con el rendimiento en lugar de índices auto evaluativos específicos.
- 2 En pocos estudios se han utilizado técnicas de análisis de relaciones causales potentes. Se puede destacar algunos estudios metodológicamente más adecuados, tales como, Shavelson & Bolus (1982), Byrne (1986) & Marsh (1988, 1990).

- 3 Cuando se emplean como medidas del rendimiento las calificaciones escolares (Shavelson & Bolus, 1982; Marsh, 1988, 1990) el autoconcepto académico explica mejor al rendimiento que cuando se usan test de estandarizados para medirlo (Byrne, 1986).
- 4 Se tiende a aceptar que el autoconcepto académico y el rendimiento se afectan mutuamente en conjunción con otras variables. Ciertos factores subyacentes, tales como el cociente intelectual, rendimiento previo, estatus socioeconómico, influencia de los padres, profesores y compañeros, influyen en esta relación (Byrne, 1986; Chapman, Cullen, Boersma & Maquire, 1981; Marsh, 1988; Maruyama, Rubin & Kingsbury, 1981; Potterbaum, Keith & Ehly 1986).
- 5 Se confirma que el autoconcepto académico es un factor influyente en el rendimiento académico a la vez que un resultado de logros académicos previos.
- 6 Se destaca que el autoconcepto académico influye indirectamente en el rendimiento a través del afecto y la motivación (Bandura, 1986; Harter & Connell, 1984; Harter, 1986; Boersma & Chapman, 1985; Relich, 1983; Marsh, 1988).
- 7 Se recomienda, con el fin de salvar algunos errores de las investigaciones realizadas hasta ahora, utilizar diferentes medidas de los constructos autoconcepto general, académico general, académicos específicos, usando instrumentos diferentes.

2.10.4 Criterios de inclusión

La imagen que los alumnos tienen sobre sí mismos y, en concreto, sobre su propia capacidad para superar los obstáculos que el sistema educativo les impone, es un elemento que influye directamente en la motivación de los alumnos hacia su aprendizaje y, a su vez, en sus resultados escolares.

Tras esta breve síntesis de la variable autoconcepto, y tras el análisis de la literatura que la relaciona con el rendimiento, está claro que no se puede obviar el autoconcepto como variable explicativa de la varianza del bajo rendimiento y, por supuesto, del fracaso escolar.

En este estudio, se trabajará con indicadores del autoconcepto académico y el autoconcepto social únicamente, puesto que está comprobado que son las dos dimensiones que mejor explican el autoconcepto general (40% y 29% de la varianza respectivamente) (Musitu, García & Gutiérrez, 1994).

2.11 Estilos, Estrategias y Hábitos de Aprendizaje

Si bien la variable *hábitos de estudio* resulta fundamental para complementar este estudio, no se puede dejar de lado la importancia de las estrategias y los estilos de aprendizaje en este análisis, ya que como se ha visto resultan fundamentales para la adquisición de lo que se llama aprendizaje significativo.

En primer lugar, se brinda una breve definición que permite establecer la diferencia entre los conceptos analizados en este punto:

1. **Estilo de aprendizaje** es la forma, diversa y específica de captar la información y de enfrentarse a la solución de tareas (Beltrán, en Beltrán & Genovard, 1996).

2. **Estrategia de aprendizaje** es una regla o procedimiento que permite tomar decisiones en cualquier momento del proceso de aprendizaje. Se trata de actividades u operaciones mentales que el estudiante puede llevar a cabo para facilitar su tarea, cualquiera que sea el contenido de aprendizaje (Beltrán, en Beltrán & Genovard, 1996).
3. **Hábito de aprendizaje** (más utilizada la denominación de hábito de estudio) es la forma de conducta adquirida, conscientemente o de forma inconsciente y automática, por la repetición de actos formalmente idénticos relacionados con las técnicas de aprendizaje, siendo éstas actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables implicadas en el proceso de aprendizaje.

Así, se establecen tres niveles de abstracción entre dichos conceptos, como se especifica en la figura 4 de la “Pirámide de niveles de abstracción de hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje”.



Pirámide de los niveles de abstracción de hábitos, estrategias y estilos de aprendizaje.

Figura 4. Fuente: Elaboración propia

Este apartado abordará, por lo tanto, los estilos y las estrategias de aprendizaje para cerrar con la descripción y análisis de los hábitos de estudio para explicitar los motivos que llevan a estudiar esta variable en el análisis del fracaso escolar.

2.12 Estilos de aprendizaje

Las personas aprenden en diferentes formas. Algunos necesitan determinado ambiente, otros prefieren cierto horario, algún orden o sitio, etc. Existe un modo de clasificación de estas formas que caracterizan el estilo de aprendizaje y abundan los estudios sobre el tema.

La corriente conductista toma el de aprendizaje como un factor experiencial entre el sujeto y el modo en que aprende. Por su parte, la corriente cognitiva interpreta que el estilo depende de la capacidad del sujeto. En esta última, se incluyen las teorías sobre estilos de aprendizaje.

Se entiende que el estilo de aprendizaje es la predisposición del sujeto para adoptar una estrategia determinada de aprendizaje más allá de las consignas de la tarea a realizar. Siendo las estrategias de aprendizaje un conjunto de acciones y procesos que se implementa para realizar tareas de aprendizaje. Por lo tanto, los estilos de aprendizaje son un conjunto de estrategias que incluye aspectos cognitivos y no cognitivos.

2.12.1 Definición Estilos de aprendizaje

Es esperable que la definición de estilos de aprendizaje tenga miradas diversas e incluso divergentes. La búsqueda de respuestas ha diversificado tanto el rumbo de las investigaciones, que resulta difícil detectar con claridad la aplicabilidad práctica de cada una.

Si bien es fundamental conocer cómo aprenden los alumnos para poder utilizar métodos de enseñanza focalizados en una mayor eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje, la cantidad de teorías dificulta la selección del camino óptimo para cada caso. A continuación, se presenta un esbozo de algunas de las principales teorías.

Para Dunn, Dunn y Price (1979) estilo de aprendizaje es la manera por la que 18 elementos diferentes –posteriormente aumentaron a 21- que proceden de cuatro estímulos básicos, afectan a la habilidad de una persona para absorber y retener.

Según el párrafo anterior, el aprendizaje está limitado a elementos, estímulos y en cómo ellos afectan la capacidad de una persona para absorber y retener conocimiento. Esto centra el eje del estudio en la capacidad del que aprende. Deja fuera la capacidad de quien enseña o de los programas y deposita la responsabilidad en el alumno.

Hunt (1979) describe estilo de aprendizaje como las condiciones educativas bajo las que un discente está en la mejor situación para aprender, o qué estructura necesita el discente para aprender mejor. Para Schmeck (1982) un estilo de aprendizaje es simplemente el estilo cognitivo que un individuo manifiesta cuando se confronta con una tarea de aprendizaje. Este mismo autor en 1983 señala que el

estilo de aprendizaje es una predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de las demandas específicas de la tarea.

En este caso, la postura de Hunt (1979) es más abarcativa, al hablar de las condiciones educativas se refiere a un conjunto de elementos que hacen al ámbito educativo y no solamente a la capacidad o predisposición del alumno. Smeck (1982) vuelve a poner la mirada sobre el alumno y su relación con el conocimiento.

Gregorc (1979), por el contrario, afirma que el estilo de aprendizaje consiste en comportamientos distintivos que sirven como indicadores de cómo una persona aprende y se adapta a su ambiente.

En este caso, el autor considera que el estilo de aprendizaje está relacionado con la conducta y la adaptabilidad. También centra el estilo de aprendizaje en el discente y no considera que el estilo de aprendizaje es el resultado de un sistema en el cual interviene una serie de factores que influyen directa o indirectamente sobre el estilo de aprendizaje que desarrolla cada discente.

Butler (1982) indica que los estilos de aprendizaje son una manera distintiva y característica por la que un discente se acerca a un proyecto o un episodio de aprendizaje, independientemente de si incluye una decisión explícita o implícita por parte del discente.

Es decir, nuevamente, se pone el foco sobre el discente y no sobre el conjunto. Considera el estilo de aprendizaje como un constructo individual y no de un conjunto de factores. Butler expresa que es el discente quien se acerca al proyecto o al conocimiento, como un acto volitivo.

Smith (1988) explica que los estilos de aprendizaje son los modos característicos por los que un individuo procesa la información, siente y se comporta en las distintas situaciones de aprendizaje.

Kolb (1984) incluye el concepto de estilos de aprendizaje dentro de su modelo y afirma que, son algunas capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato hereditario, de las experiencias vitales propias y de las exigencias del medio ambiente actual.

Este autor introduce factores que hasta ahora no habían sido contemplados por los ya citados: hereditario y vivencial. Es difícil determinar si hay algo de hereditario en los estilos de aprendizaje, pero es irrefutable que las experiencias vitales influyen transversalmente en la vida de las personas y que los discentes se muestran afectados o estimulados por sus vivencias.

Keefe (1988) propone una definición de estilos de aprendizaje que Alonso et al. (1997) hacen suya: los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden en sus ambientes de aprendizaje.

Si bien los estilos de aprendizaje varían entre los diferentes discentes, los rasgos que menciona *Keefe* (1998) parecen volver a depositar en ellos todo el proceso constructivo del estilo de aprendizaje, como si no fuese posible aprender a aprender, es decir, enseñar y guiar a los discentes a desarrollar estilos de aprendizaje a través de estímulos de parte del resto del sistema educativo que los incluye.

Por su parte, Sternberg (1990) afirma que el estilo representa el lazo de unión entre los constructos de inteligencia y personalidad de manera que la personalidad del sujeto se manifiesta en la acción inteligente. El estilo intelectual o de aprendizaje

es un modo de autogobierno mental centrado más en los usos que en los niveles de inteligencia.

Aquí se incluye un factor diferente: la inteligencia. Es decir, a mayor nivel de inteligencia, mayor eficiencia en la autogestión del aprendizaje.

Dada la amplia variedad de definiciones, se propone la siguiente clasificación de estilos de aprendizaje:

AUTORES	TIPOS DE ESTILOS
KOLB, 1981	acomodador; divergente; convergente; asimilador
GRASHA-RIECHMANN, 1981	evasivo-participante; competitivo colaborador; dependiente-independiente
DESPINS, 1985	intuitivo y divergente; experimentador, sintético y creativo; analítico y formal; práctico y convergente
SCHMERCK, GEISLERBREINSTEIN Y CERCY, 1991	procesamiento profundo; procesamiento elaborativo; retención de datos; método de estudio
ENTWISTLE, 1988	holístico; secuencial
HONEY Y MUMFORD, 1986	activo; reflexivo; teórico; pragmático
STERNBERG, 1990	legislativo; ejecutivo; judicial
MARTON et al. 1984	profundo; superficial; estratégico
GREGORC, 1985	concreto-secuencial; abstracto al azar; abstracto-secuencial; concreto al azar

Tabla 10. Estilos de aprendizaje por autores Fuente: Elaboración propia

Respecto al cuadro anterior, se detallan algunas de las características enumeradas: Según la definición de Kolb (1981) existen cuatro modelos básicos, excluyentes entre sí:

- ✓ **Acomodador:** prefiere la experimentación activa. Se adapta a las circunstancias y aprende con situaciones prácticas más que por abstracciones lógicas.
- ✓ **Divergente:** generan alternativas creativas y tienen habilidad para abordar las situaciones desde diferentes miradas. Son capaces de interrelacionar múltiples situaciones para alcanzar un concepto ordenado. Aprenden de la observación y de la experiencia.
- ✓ **Convergente:** Prefieren la conceptualización abstracta y la experiencia activa. Se destacan por utilizar el método hipotético deductivo.
- ✓ **Asimilador:** aprenden a través de la observación y conceptualización. Prefieren en método inductivo. Se interesan por modelos abstractos.

Los estilos definidos por Entwistle (1988) se dividen en holístico y secuencial. El primero representa el abordaje amplio y el secuencial es el estudio paso a paso. Esta diferenciación no resulta excluyente, puesto que en diferentes tareas el sujeto puede decidir cuál es el camino conveniente.

La clasificación de Stenberg está inspirada en la división de poderes de una República y divide los estilos en forma excluyente. Su clasificación es:

- ✓ **Legislativo:** implica crear, formular y planificar ideas. Prefieren actividades creativas basadas en la planificación.
- ✓ **Ejecutivo:** les gusta seguir normas establecidas. Se decantan por tareas estructuradas y definidas.

- ✓ **Judicial:** evalúan, controlan y supervisan las actividades, las cuales deben conllevar enjuiciamiento y crítica.

Se han detallado sólo algunos de los estilos de aprendizaje del cuadro puesto que la mayoría es fácilmente deducible por su denominación.

2.12.2 Relación entre estilos de aprendizaje y rendimiento académico

Resulta evidente que el estilo de aprendizaje de un alumno impacta en su rendimiento académico. El estilo de aprendizaje no debe ser el resultado de la intuición del alumno sino un constructo colaborativo entre los docentes y los alumnos en el cual los estudiantes encuentran el estilo que mejor se ajusta a cada situación.

Varias investigaciones que avalan esta afirmación (Wheeler, 1982; Cafferty, 1980; Lynch (1981; White, 1969). Al analizar algunas investigaciones, se entiende que el rendimiento de los alumnos es favorecido cuando el estilo de enseñanza se ajusta al estilo de aprendizaje de cada uno. Esto indica que los docentes deberían estar atentos al estilo de aprendizaje de los alumnos con el fin de adecuar su estilo de enseñanza.

2.12.3 Estrategias de Aprendizaje

Este punto resulta de especial importancia en este estudio. En este capítulo no se describirán las estrategias de aprendizaje pues el tema ha sido abordado en 2.6 (Estrategias de Aprendizaje).

2.12.4 Hábitos de estudio

Son aquellas conductas asociadas al momento dedicado por las personas a estudiar. Los buenos hábitos de estudio favorecerían el rendimiento académico. Esto es parte del proceso personal del alumno, el cual es el resultado de una serie de factores del proceso de aprendizaje.

Se entiende por hábitos de estudio al proceso informativo por su contenido y formativo porque forma parte del aprendizaje significativo. Es inherente al acto de estudiar, a modo de ritual es influenciado por el contexto y las condiciones externas lo favorecen o perjudican. Además, constituye un acto condicionado y rutinario.

Entre las condiciones que afectan los hábitos de estudio se destacan el ambiente familiar y el escolar, es decir, las personas con las que se comparte el espacio de estudio y el clima que se logra en los espacios de estudio pueden propiciar o dificultar la adquisición de buenos hábitos de estudio.

Respecto a los hábitos de estudio, los alumnos se clasifican en:

- *alumnos expectativo-pasivos*: trabajan lo justo y critican a quienes más trabajan.
- *alumnos activo-perturbadores*: intervienen en clase para llamar la atención y suelen arrastrar a un grupo importante de sus compañeros con él.
- *alumnos activo-constructivos*: trabajan y se esfuerzan por aprender.

Para que el docente se transforme en un guía para el proceso de estudio, debe lograr que el alumno encuentre la parte positiva de las asignaturas y brindar los estímulos adecuados para influir sobre su motivación.

Por su parte, el alumno cumple un rol decisivo en este punto. Para estudiar con ahínco, debe aceptar que habrá dificultades por sortear en el estudio y que el estudio es un proceso necesario para una mejor calidad de vida.

Entre las condiciones que permiten formas mejores hábitos de estudio se destaca contar con un lugar que le permita estudiar concentrado y cómodo. Además, en el ámbito escolar, su conducta puede favorecer el estudio posterior si se mantiene atento a las explicaciones, pregunta lo que no comprende, colabora activamente en clases y toma apuntes. De este modo, al repasar o estudiar, el proceso será más sencillo.

Los estudiantes con buenos hábitos de estudio planifican y sistematizan el proceso, lo cual les permite obtener mejores resultados. Esta planificación se basa en dos pilares:

- **Horarios.** Es importante el aprovechamiento del tiempo, para lo cual resulta fundamental confeccionar un horario de estudio personal cuyo cumplimiento sea un hábito, donde se consideren todas las asignaturas, espacios de descanso, tiempos para repasar, etc.
- **Organización.** Se refiere a los hábitos de buena organización que los alumnos deben presentar como, tener todo en su sitio, los apuntes bien clasificados, los materiales necesarios para estudiar, etc.

Respecto de los materiales de lectura para el estudio, debe contarse con el material en condiciones adecuadas porque representan el elemento más importante para el momento de estudiar. Es necesario, además, realizar un proceso de lectura reflexiva para facilitar el aprendizaje.

Los libros, apuntes y otros materiales de apoyo son fundamentales para complementar el proceso. Técnicas como subrayado, esquemas y resúmenes generan en el alumno hábitos de acercamiento al aprendizaje significativo.

Hay dos procesos fundamentales en el ámbito cognitivo que apalancan el éxito académico: la memorización y la personalización. La memorización es importante para los trabajos que requieren recordar datos o procesos, mientras que la personalización se refiere a hacer propio el conocimiento que se estudia.

2.12.5 Criterios de inclusión

Si bien todos los aspectos tratados en este apartado son relevantes en el aprendizaje pues están relacionadas al hecho individual de estudiar. Tanto los estilos como las estrategias son elementos que aportan mucho al aprendizaje.

Sin embargo, a los fines de este trabajo se tomará en cuenta sólo la variable hábitos de estudio.

2.12.6 Características del Ámbito Familiar y Resultados Escolares

A partir del Informe de Coleman (1966), el estudio del ámbito familiar se divide en dos aspectos:

- **Background.** Se refiere a variables como el nivel socioeconómico, el nivel de formación de los padres, los recursos culturales, la estructura familiar, etc.
- **Clima.** analiza las relaciones padres-hijos, la utilización del tiempo en el hogar, las demandas, expectativas y aspiraciones de los padres, las relaciones de la familia con el centro escolar, los hábitos, las costumbres, etc.

Varios estudios se refieren a estas variables. Marjoribanks (1984) analizó la influencia de la variable interacciones padres-hijos entre el estatus socio familiar y el rendimiento académico. Las variables independientes de su estudio fueron: aspiraciones y expectativas de los padres, soporte paterno de la actividad escolar del hijo, e interacciones padre-hijo centradas en la enseñanza o en el terreno afectivo.

La variable dependiente fue las aspiraciones académicas y profesionales de los alumnos.

Este estudio destacó tres conclusiones:

- En cada nivel de *expectativas de los padres*, el incremento del *soporte materno percibido* está asociado con una elevación de las puntuaciones en la escala de las *aspiraciones de los alumnos*.
- Si el *estatus ocupacional paterno* es *obrero*, en la variable *soporte materno percibido* existe un punto que hasta que no es alcanzado no se produce asociación alguna entre dicha variable y *aspiraciones del alumno*.
- La variable *soporte paterno percibido* tiene una relación curvilínea con las aspiraciones académicas, cuya intensidad varía sensiblemente en función del estatus ocupacional paterno.

Un análisis de los datos del estudio empírico sobre los resultados escolares realizados por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación de la Educación, 1973), permite valorar las diferencias existentes entre países respecto de la incidencia que, en cada uno de ellos, tienen los factores familiares. De dicho estudio se concluye que el nivel socioeconómico, los recursos disponibles para la lectura en el hogar, la preocupación de los padres por la actividad escolar y la ayuda que brindan en las tareas a sus hijos, impactan sobre los resultados académicos.

Tal como se puede observar, estos factores están ligados a las características y actitudes de los padres en relación a su formación y a los estímulos, recursos y ayuda que brindan a sus hijos en las etapas de estudiantes. El compromiso de los padres es para este autor un factor transversal a los cuatro que especifica. La variable dependiente de este estudio, comprensión lectora, es directamente proporcional al nivel socioeconómico y los recursos de lectura disponibles en el hogar.

Respecto del fracaso escolar, resulta fundamental la medición de *las inasistencias* y de *las faltas de puntualidad*. Estas variables, si bien son cuantitativas están asociadas a un factor cualitativo, el compromiso que el alumno y su familia demuestran hacia el aprendizaje y, de alguna manera, significa el valor que cada familia manifiesta por el aprendizaje de sus hijos y cómo les inculca y transmite ese valor.

2.12.7 Papel mediador de las variables socio familiares entre los factores individuales del alumno y la acción escolar, y rendimiento académico.

Como se ha visto a lo largo de este trabajo, al analizar el rendimiento escolar se analizan aspectos individuales, centrados en el alumno o variables escolares, como el estilo de enseñanza, la interacción escolar, etc. Pero no se tiene en cuenta que estas variables están moldeadas por factores sociales y familiares que prestan su contribución indirecta al rendimiento académico de los alumnos.

La formación de los padres representa una fuerte influencia en las aspiraciones de sus hijos y en sus resultados académicos. Las aspiraciones están además sometidas al influjo de la personalidad del alumno y el nivel social, moral y cultural de su entorno escolar

Para Marjoribanks (1977)

- En cada nivel del entorno familiar, el rendimiento académico se incrementa al mismo tiempo que las actitudes del alumno hacia la escuela y el locus de control se hacen más positivos.
- En cada nivel de actitudes hacia la escuela y locus de control, el rendimiento académico se hace mayor a medida que el entorno familiar es más favorable.

Sin embargo, la influencia de los padres va más allá de los aspectos individuales del alumno. Un estudio de Emrick, Sorensen y Stearns (1972) sostiene que los alumnos de clases sociales desfavorecidas requieren una alta estructuración educativa. En los colegios tradicionales la distancia entre los alumnos de diferentes clases sociales mantiene mayor distancia que en los no convencionales.

Si bien no hay una línea establecida para elegir un método educativo acorde a la clase social de los alumnos, se sabe que un método abierto logra mejor rendimiento académico para los alumnos más desfavorecidos.

Tras revisar numerosos estudios que consideran diversas variables socio familiares como influyentes en el rendimiento, se ha creído oportuno centrarse en dos ellas, en concreto: nivel socioeconómico y académico de la familia e interés de la familia por la formación de sus hijos, pertenecientes, respectivamente, a las dos dimensiones anteriormente mencionada: background y clima.

- **Nivel socioeconómico y educativo de la familia**

Este es el factor del *background* más estudiado. Ha sido abordado desde diversas disciplinas, desde sociólogos o investigadores preocupados por las desigualdades sociales, como por los interesados en la eficiencia de las escuelas. Este factor es importante incluso antes de la escolarización del niño.

Morrow (1983), en un estudio donde pretendía comprobar la influencia sobre el interés por la lectura del nivel socioeconómico de los padres, concluye que los alumnos que más interés muestran por la lectura son aquellos cuya madre tiene un nivel académico elemental o medio, y cuyo padre tiene un nivel superior de primer grado (diplomados); los alumnos con menor interés son aquellos cuya madre trabaja (sin formación académica) y cuyo padre tiene un nivel académico medio.

En la etapa escolar, Fotheringham y Creal (1980) establecen una recta de regresión que intenta interpretar la comprensión lectora tomando como base variable como el nivel académico de los padres, los ingresos familiares y la profesión del padre. Esta investigación concluye en que el padre representa la variable de mayor peso.

Respecto a otros estudios acerca de la posición socioeconómica familiar y la comprensión lectora, Purves (1973) halla que las relaciones más altas se dan en alumnos de 14 años, en Inglaterra, seguida de Finlandia y Chile. Y las más bajas corresponden a alumnos de 17/18 años en Finlandia, seguida de Inglaterra y Bélgica.

Por su parte, Carabaña (1988) concluye que la determinación de los resultados de aprendizaje por el nivel sociocultural (nivel educativo del padre, de la madre y profesión del padre) es muy pequeña, llegando a ser irrelevante si se controla el efecto mediador de las aptitudes.

El informe PISA 2002 (OCDE, 2001) señala que los estudiantes cuyas madres no han terminado los estudios de Educación Secundaria Superior tienen, en habilidad lectora, 44 puntos por debajo de aquellos estudiantes cuyas madres han terminado este tipo de estudios.

Al parecer, el nivel socioeconómico y educativo de los padres es un factor de alta influencia, pero no se conoce cuanto puede afectar la práctica pedagógica.

2.13 Rendimiento Anterior

Esta variable da cuenta de la historia escolar del alumno y sirve para evaluar el nivel de conocimiento previo que posee. Se considera el predictor por excelencia del rendimiento futuro.

2.13.1 Criterios de inclusión

Es obvio que, si un alumno tiene una sólida base de conocimiento previo, le será más fácil incorporar nuevos conocimientos apoyándose o relacionando lo que ya conoce. Por lo tanto, los resultados académicos de alumnos con buen rendimiento anterior, deberían ser positivos.

A pesar de la importancia que esta variable tiene sobre los resultados, y cómo puede a la vez influir sobre otras variables como la motivación, las metas académicas, el autoconcepto, entre otras, el presente estudio no se detendrá en este punto por la dificultad de acceso a la información que este punto implica, debido a que las instituciones no comparten este tipo de información personal de los alumnos.

2.14 Concepto de Clima

El estudio del clima en educación no tiene más de un siglo de vida. El primer autor que estudió el ambiente escolar y su influencia en los alumnos fue Perry (1908). A partir de entonces, son muchos los autores que han tenido en cuenta este aspecto a lo largo de todo el siglo XX. El problema está en que han existido y existen múltiples denominaciones y matices que lo convierten en conceptos diferentes y que, incluso, pueden partir de concepciones teóricas diferentes (Fernández y Asensio, 1989a). Por ejemplo, se utiliza clima escolar, clima institucional, clima organizativo, clima educativo, clima de aula, clima de aprendizaje, clima de trabajo, clima social, clima psicológico, clima de comunicación, clima de liderazgo y clima afectivo, entre otros.

2.14.1 Tipología y Dimensiones del Clima. Una breve selección

Tanto la tipología como las diferentes dimensiones del constructo son, como cabría esperar, particulares de cada autor y por ello, a continuación, se presenta una muestra seleccionada a partir de dos criterios:

- a) que se refieran, en concreto, al clima de instituciones educativas;
- b) que se puedan aplicar al nivel educativo de educación secundaria y superior (puesto que nuestra muestra procede de dicho nivel).

Clasificación de las dimensiones de clima escolar, Brookover. 1978.

<i>Clima del estudiante</i>	<i>Clima del profesor</i>	<i>Clima del director</i>
1. Sentido de la transitoriedad académica	1. Capacidad, evaluaciones, expectativas y calidad de la educación en la escuela	1. Preocupación de los padres y expectativas de la calidad de educación
2. Evaluación del futuro y expectativas	2. Evaluaciones presentes y expectativas hacia la consecución de los estudios superiores	2. Empeño por mejorarse
3. Percepción de las evaluaciones presentes y expectativas	3. Acuerdo profesor-alumno para mejorarse	3. Evaluación de los padres y de la dirección de la calidad actual
4. Percepción de las expectativas, el impulso del profesorado y sus normas	4. Percepción de las expectativas de la dirección	4. Evaluaciones presentes y expectativas de los estudiantes
5. Normas académicas	5. Futilidad académica	

Tabla 11 Clasificación de las dimensiones del clima escolar. Fuente: Brookover. 1978

2.14.2 Tipología de clima

El clima escolar es un constructo entre el clima del estudiante, el clima del director y el clima del profesor. Brookover (1978) realiza la siguiente clasificación.

2.14.3 Clima Escolar y Rendimiento Académico

El estudio de la relación entre clima escolar y rendimiento académico es patente en las múltiples investigaciones sobre eficacia escolar. Partiendo de diferentes modelos teóricos intentan buscar evidencia empírica que confirme estas relaciones y la incidencia real del clima escolar en el rendimiento académico, así como en otros productos de la educación (Fernández y Asensio, 1989b).

La mayoría de los estudios que toman como único producto educativo el rendimiento académico, es decir que tienen en cuenta sólo variables cognoscitivas, arrojan resultados poco favorables para esta relación. Tal es el caso de Alexander y Pallas, 1985; Fuentes, 1986; Martínez, 1987; Slavin, 1983; Walberg y Moos, 1980, por citar algunos ejemplos.

La crítica más importante que se ha hecho a estos estudios es la utilización del rendimiento de los alumnos como medida de producto educativo, en lugar de otras variables de carácter afectivo y motivacional que, posiblemente, se vean influenciadas más directamente por el clima, y, así, jueguen un papel de mediación entre el clima y el rendimiento (Beltrán, 1984; Moos, 1979).

Asensio (1992) cita estudios donde aparecen numerosas variables de este tipo, tales como motivación, actitudes, intereses, pensamiento crítico, talento, valores, satisfacción, nivel de aspiraciones, crecimiento personal, adaptación, ansiedad, conductas sociales y comportamiento, autoconcepto y autoestima. Las dificultades de medida de todas estas variables son, posiblemente, las causas de esta realidad tan criticada por reduccionista (Fernández y Asensio, 1989b).

Aun cuando existen pocos estudios al respecto, siguiendo a Asensio (1992), se puede citar dos intentos de investigación de esta realidad.

Por una parte, Villar (1984) pretende relacionar las percepciones del ambiente de aprendizaje con rendimiento académico, inteligencia, adaptación y variables socio familiares. Por la otra, García Durán (1991) intenta discriminar entre centros de alto y bajo rendimiento, a partir de diferentes indicadores de eficacia institucional entre los que se encuentra el clima.

Para concluir este apartado, partiendo del estudio de Asensio (1992), se expone una tabla-resumen donde puede comprobarse la influencia de las variables de clima escolar descritas por Tagiuri (1968) en los productos educativos (ver tabla 11).

DIMENSIONES	VARIABLES	INFLUENCIA
ECOLÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Antigüedad de los edificios ✓ Tamaño de la clase ✓ Decoración y cuidado del centro y de la clase ✓ Tamaño del centro ✓ Estructura organizativa ✓ Colocación de los alumnos en clase 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escasa o nula directamente, en general en todas las variables, si bien está comprobada la influencia indirecta de muchas de ellas
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Horas de preparación de la clase ✓ Estabilidad y formación ✓ Experiencia del profesor 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Las características del alumno, influyen todas ellas en general,

DE MEDIO	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Moral de los estudiantes ✓ Variables cognoscitivas ✓ Nivel socioeconómico ✓ Rendimiento anterior ✓ Composición del grupo 	<p>mientras que entre las del profesor sólo ejercen influencia la estabilidad, la formación y la experiencia del profesor.</p>
DE SISTEMA SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relaciones entre los distintos miembros de la comunidad educativa ✓ Sentimiento de amistad de los profesores ✓ Interacciones en actividades académicas entre estudiantes y profesores ✓ Implicación de los padres en el centro ✓ Participación del personal en la toma de decisiones ✓ Implicación del equipo directivo 	<p>✓ En general, todas ellas parecen ser relevantes en la explicación de los productos educativos, sobre todo en el rendimiento académico de los estudiantes</p>

DE CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Claridad de metas y objetivos ✓ Aplicación consistente de metas y castigos ✓ Consenso entre profesores y dirección sobre currículum y disciplina ✓ Actitudes de los compañeros del estudiante ✓ Implicación del profesor ✓ Oportunidades para el éxito de los estudiantes ✓ Énfasis del trabajo en equipo ✓ Nivel de expectativas de los profesores y del equipo directivo respecto a los estudiantes ✓ Capacidad de innovación y cambio 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Los estudios demuestran una relación muy consistente entre todas las variables culturales y los productos educativos
------------	--	--

Tabla 12. Variables de clima escolar que influyen en los productos educativos.
Fuente: Elaboración propia

2.14.4 Criterios de inclusión

El apartado anterior revela la importancia que múltiples estudios, a lo largo de la segunda mitad de siglo XX, le conceden al clima escolar en la explicación de los resultados educativos.

Bien es verdad que el rendimiento académico (bajo rendimiento académico, en nuestro caso) no es el producto educativo más afectado directamente por el clima escolar (en general) según la literatura. Sin embargo, entre las causas más importantes cabe destacar la falta de fiabilidad y validez en la medida del clima y el reduccionismo que supone considerar únicamente los efectos directos de dicha variable en el rendimiento académico.

En definitiva, la inclusión de la variable *clima escolar* en esta investigación se justifica, no tanto empírica como teóricamente; en concreto, el instrumento (tabla 11) adaptado para el efecto evalúa únicamente dos grandes dimensiones del clima escolar: *Las relaciones entre los alumnos del centro escolar y las relaciones que pudiesen darse entre profesor-alumno.*

2.15 Conclusiones del capítulo

A lo largo de este capítulo se ha desarrollado el estudio del ecosistema educativo a partir de definir previamente qué se entiende por educación. Se ha comprendido que la educación es el resultado de las interacciones ocurridas en dicho ecosistema y que diversos subsistemas se interrelacionan dentro de él, se influyen y son influidos entre sí.

Si no se logra un equilibrio entre los subsistemas, enfocado en alcanzar los objetivos educativos, se pone en riesgo el éxito de la educación, que es por definición, un derecho humano.

Dado que el ecosistema educativo es un tema de gran complejidad, y que su funcionamiento se mide en forma indirecta, es decir, en el nivel de fracaso que el mismo tiene, es que el siguiente capítulo está dirigido a intentar comprender este punto. Es decir, se abordará el fracaso desde un punto de vista conceptual para luego internarse en sus características e indicadores.

Además, se han estudiado las diferentes teorías del aprendizaje así como el concepto de Aprendizaje Significativo, fundamental para el proceso educativo. Estos conceptos llevaron a conocer las estrategias de aprendizaje aplicables en el aula.

Todos estos elementos, se han estudiado con la meta de conocer cuáles son las herramientas con las que cuenta el docente para evitar el fracaso escolar. Si bien el docente y el alumno son sólo parte del proceso educativo, es necesario comprender los elementos que optimizan y dinamizan el proceso de aprendizaje como parte fundamental del proceso educativo.

Como se puede observar no existe un criterio común que permita definir unívocamente el concepto de fracaso escolar. Algunos autores lo centran en el alumno, otros en la institución escolar, o en el sistema educativo en general, para algunos puede ser total o parcial, mientras que para otros es absoluto. Lo que sí parece existir como nexo de unión es una multidimensionalidad del concepto, influyendo factores sociales y familiares, educativos y personales, que se tratarán en apartados posteriores.

El fracaso escolar es un problema que atraviesa transversalmente a todo el ecosistema educativo, pues para que el alumno fracase tienen que suceder quiebres en otras partes del mismo, aun cuando en ocasiones, se le adjudica el fracaso al alumno porque es el eslabón más visible del sistema.

América Latina presenta una situación grave de fracaso escolar, con cifras de deserción de hasta el 60%, Chile, aunque lejos de esta realidad regional, ha llegado a un punto de amesetamiento en el cual no se vislumbran nuevos avances significativos.

No se puede concluir este capítulo sin insistir nuevamente en las limitaciones que supone la selección de los factores determinantes del rendimiento académico. Dicho constructo, y por consiguiente el bajo rendimiento, se ve influido por multitud de factores interrelacionados entre sí de manera compleja, lo cual dificulta enormemente las investigaciones al respecto, dando lugar a investigaciones más concretas que recogen menos variables de las que en realidad existen, lo que parcializa y sesga los resultados que se obtienen.

Por otra parte, la revisión bibliográfica de las variables recogidas en este capítulo, no tiene como pretensión una revisión exhaustiva de cada una de ellas, pues supondría un trabajo de investigación de una envergadura superior. El objetivo no es otro que dar apoyo teórico al estudio empírico presentado a continuación.

Este Marco Teórico es la base de conocimiento a partir de la cual esta investigación abordará su trabajo de campo. Este análisis exhaustivo de la bibliografía acerca del fracaso escolar y lo que representa para el alumno tanto como para el sistema socio-educativo, lleva a seleccionar concienzudamente las

características de la investigación, así como los instrumentos de recopilación de datos e información.

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

Para este estudio se considerarán dos tipos de hipótesis una es la **Relación de Causalidad**, este tipo de hipótesis no solamente afirma las relaciones entre dos o más variables y cómo se dan dichas relaciones, sino que además proponen un “sentido de entendimiento” de ellas, estableciendo relaciones de causa-efecto, la otra es la Hipótesis de **Relación de Producción** esto es cuando el comportamiento de una variable modifica, influye o produce cambio en la variable dependiente.

3.1.1 Hipótesis General

H1 El factor económico y educacional de los estudiantes influye en la deserción y repitencia escolar en estudiantes de educación media de dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O´Higgins.

3.1.2 Hipótesis Especificas

H2 La Educación de la familia afecta en el fracaso escolar de los estudiantes.

H3 La Motivación propia o de su grupo familiar, es un factor que interviene en el fracaso escolar.

H4 La Falta de hábitos de estudios es una condicionante en el fracaso escolar.

H5 La Autoestima influye en el fracaso escolar de los estudiantes.

3.2 Variables

Las variables son los aspectos o características cuantitativas o cualitativas que son objeto de búsqueda respecto a las unidades de análisis, estas constituyen conceptos que reúnen dos características fundamentales: Rasgos que permiten ser observados de manera directa o indirecta y que por tanto permiten algún tipo de confrontación con la realidad, tienen la propiedad de poder variar y ser mensurables de alguna forma, desde la mera clasificación hasta el mayor nivel de medición que sea posible alcanzar como la cuantificación.

3.2.1 Variable Dependiente

Son los cambios sufridos por los sujetos como consecuencia de la manipulación de la variable independiente por parte del experimentador. En este caso el nombre lo dice de manera explícita, va a depender de algo que la hace variar. Es la propiedad o característica se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente.

Las variables dependientes son las que se miden.

VD = Deserción y Fracaso Escolar

3.2.1.1 Denominación de las variables

Para este estudio se utilizan los siguientes criterios de clasificación:

- Su naturaleza
- La amplitud de las unidades de observación a que se refieren
- Su nivel de Abstracción
- Las escalas de Variación que implican
- Su posición en la relación que une a dos o más variables entre si
- Según su naturaleza las variables en este estudio tienen carácter cualitativo, por otro lado, abarcando la amplitud de las unidades de análisis son individuales ya que las unidades de observación son individuos,
- De acuerdo a su nivel de abstracción corresponde a la variable de tipo intermedia ya que expresan dimensiones o aspectos cercanos a la realidad, considerando las escalas de variación
- Según su escala de variación pertenecen al tipo nominales pues comprenden la distinción de diversas categorías sin implicar ningún orden ni jerarquía entre ellas,
- Según el carácter de las escalas estas variables son cualitativas nominales corresponden a las Categorías No ordenada. Son dicotómicas no ordenadas además porque comprenden a la vez aspectos de distinción y origen único natural de los sujetos de estudios.

Evocando la relación existente con otras variables estas se expresan como variables dependientes, ya que estas designan las variables a explicar, los efectos o

resultados respecto a los cuales hay que buscar su motivo o razón de ser es una variable que no depende de otra, por lo general, es el objeto o evento en el que se centra la investigación. Por otro lado, la variable dependiente es una variable que depende de otra o está subordinada a otra variable, en consecuencia, explica la asociación o influencia con la variable dependiente.

3.2.1.2 Indicadores

Respecto a los indicadores el gran reto en esta investigación es saber cómo se van a medir las ideas o conceptos de las hipótesis planteadas. Como se mide es clave en esta investigación porque es como observamos los sujetos a estudiar.

- Nivel económico de los padres
- Nivel educativo de los padres
- Aprendizaje de los alumnos.
- Tipos de Aprendizaje
- Estrategias docentes

3.2.1.3 Escala para la medición de la Variable

Las escalas utilizadas en este estudio para todas las variables pertenecen al tipo nominales ya que permite solamente la asignación y clasificación de datos.

Por otra, este capítulo se desarrolla para analizar cuáles son las características de esta investigación y, en consecuencia, cuál será la metodología más adecuada, el paradigma que aplica a los objetivos de la investigación, qué tipo de estudio, enfoque y método convienen a los fines de éste, así como las técnicas para recoger datos y el

modo en el cuál se analizarán los mismos. Además, se seleccionan las variables de acuerdo a los objetivos específicos detallados anteriormente, se refieren las limitaciones y el marco contextual en el cual está inmerso el estudio.

Las herramientas definidas en este apartado serán las que permitan recoger datos e información y valorarla en el análisis de resultados. Por lo tanto, esta sección, que es una bisagra entre lo hasta aquí escrito y el trabajo de campo, resulta además crucial porque define los lineamientos que llevarán a los resultados y las conclusiones de este estudio.

3.2.2 Variable Independiente

Fenómeno a la que se le va a evaluar su capacidad para influir, incidir o afectar a otras variables. Su nombre lo explica de mejor modo en el hecho que de no depende de algo para estar allí: Es aquella característica o propiedad que se supone ser la causa del fenómeno estudiado. En investigación experimental se llama así, a la variable que el investigador manipula y que son manipuladas experimentalmente por un investigador.

VI = Factores económicos, educacional, la motivación y el aprendizaje)

3.2.2.1 Denominación de la variable

Al igual que la variable dependiente la variable independiente la clasificaremos:

- Según su naturaleza las variables en este estudio tienen carácter cualitativo ya que las unidades de observación son individuos.

- De acuerdo a su nivel de abstracción corresponde a la variable de tipo intermedia ya que expresan dimensiones o aspectos cercanos a la realidad.

3.2.2.2 Indicadores

Si bien los indicadores pueden ser cualitativos o cuantitativos, en este trabajo nos abocaremos únicamente a los primeros:

- Ausentismo escolar
- Motivación
- Situación familiar
- Motivación
- Edad
- Aspiraciones

3.2.2.3 Escala de medición

Para las variables cualitativas como es el caso de este estudio la escala de valores es nominal ya que los valores son “categorías” Las categorías son valores diferentes por una cualidad, y no por cantidad. En este caso la escala de medición es nominal ya que presenta modalidades no numéricas que no admiten un criterio de orden.

Paradigma(s) de la investigación.

Esta investigación se basa en el análisis del alto porcentaje de alumnos que repite y deserta en educación media. Según un Estudio de la Unesco (2014) nuestro país casi duplicó la tasa de repitencia en los últimos 10 años.

El estudio es un análisis que se realizó en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo realizado en 15 países latinoamericanos y que evaluó el rendimiento en Lenguaje y Matemáticas de 134 mil escolares de 3.200 escuelas en el continente. El informe (que se publica cada seis años) mostró una gran mejora para Chile en Matemáticas en tercero básico y sexto básico, pero detalla que en la educación básica los repitentes pasaron de 2,4% a 4,6% en 6 años.

Según el documento -dado a conocer por el director de Unesco Santiago, Jorge Sequeira; el secretario ejecutivo de la Agencia de la Calidad, Carlos Henríquez, y el director de MIDE UC, Jorge Manzi- la repitencia en Chile pasó de 2,4% a 4,6%.

De los 15 países, sólo 4 subieron la repitencia. Y Chile es el que más elevó este índice desde el 2006 (ver gráfico 7).

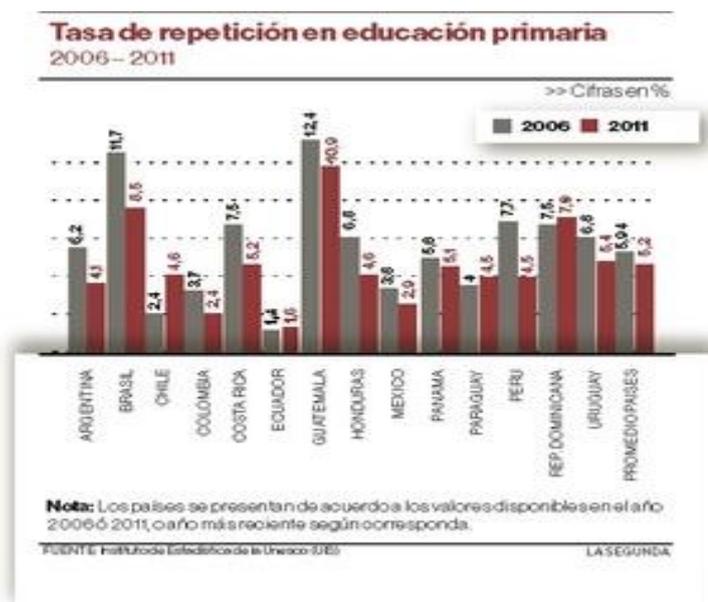


Gráfico 7. Tasa de Repetición en Educación Primaria Fuente: CASEN 2014

Las estadísticas internas lo confirman: en 2010 del total de matriculados en básica y media, el 5,4% no pasó de curso, cifra que subió a 6,4% en 2012.

Para Henríquez "Hay evidencia que mayores tasas de repitencia no estimulan mayores niveles de aprendizaje, más bien podría tener efectos adversos. Es un elemento muy importante a revisar como política pública, de modo de focalizarse en que los estudiantes más rezagados puedan tener más oportunidades en el año para superarse", agregó la necesidad de revertir la tendencia y descubrir las razones de su ocurrencia.

Igual postura tiene el experto en medición Jorge Manzi, quien señala que "la repetición no es una medida efectiva, no es una buena práctica, porque tiene costos cognitivos, emocionales y para el sistema escolar". Además, agrega que, aunque no hay investigaciones sobre el tema en Chile, "sospecho que puede relacionarse con las presiones que experimenta el sistema escolar de mostrar logros con nuestras propias

pruebas. Eso puede estar generando un incentivo indirecto para la repetición. Es algo que tenemos que neutralizar".

"El desafío pendiente lo tienen los colegios". Como un "tremendo desafío" para el sistema educativo calificó Malva Villalón, psicóloga educacional e investigadora de la UC, el alza de la repitencia escolar. "Todo indica que no tiene un impacto positivo, los estudiantes no mejoran su desempeño, algunos incluso abandonan el sistema y genera fuertes efectos en su autoestima". A su juicio, "el desafío pendiente lo tienen los colegios, faltan estrategias para atender la diversidad de alumnos. Y en vez de hacerse cargo, los tratan como casos clínicos, derivando la responsabilidad sólo a la familia". Advierte que la dedicación de muchos planteles de preparar pruebas estandarizadas para lograr buenos rendimientos "hace que los alumnos menos motivados y con más dificultades se marginen aún más, creando un círculo peligroso de aumento de la repitencia".

En este contexto es que se ha pensado en esta investigación, ver cuáles son las causales de dicha repitencia y abandono del sistema escolar y saber por qué posteriormente algunos estudiantes vuelven al estudio de adultos en jornada diurna o vespertina.

Para realizarla, se aplicó el paradigma positivista con alcance interpretativo. El paradigma positivista porque se intenta hallar aquellos factores o leyes que, dentro del sistema educativo, son el origen de este problema que afecta a los alumnos en su etapa educativa y afectará con sus consecuencias, las vidas de las personas que han fracasado en su escolaridad. Se pretende, a partir de los resultados obtenidos, alcanzar respuestas que aporten algún tipo de solución al problema planteado (Bisquerra Alzina, 2009).

El objetivo planteado en esta investigación está basado en los hechos reflejados por las estadísticas y en la experiencia del investigador como docente en educación media y luego en educación superior. Este paradigma se basa en el método de investigación de las Ciencias Físico Naturales y lo aplica a las Ciencias Sociales. Muestra una clara separación entre sujetos y objetos, así como entre hechos y valores, dejando fuera el análisis subjetivo, se analizan relaciones de tipo causa-efecto y se tiende a elaborar leyes universales que expliquen el mundo.

El paradigma positivista incorpora el método científico –método hipotético-deductivo– como procedimiento ampliamente aceptado en la investigación de las ciencias naturales y, posteriormente, en las ciencias socioeducativas, cuya principal característica es la verificación rigurosa de proposiciones generales (hipótesis) a través de la observación empírica y el experimento en muestras de amplio alcance (Bisquerra Alsina, 2009, p.73).

Sin embargo, esta investigación también se sirve del paradigma interpretativo, que se basa en la interpretación del investigador sobre la observación de la interacción humana. Tiene “El propósito principal de comprender e interpretar todo lo que sucede en el aula, describiendo la vida en ella tal como es” (Bisquerra Alzina, 2009, p.70). Se conoce la realidad desde el rol de “*insider*”, desde los hechos y sus protagonistas.

En particular, se puede definir que esta investigación se identifica con la perspectiva empírico-analítica con alcance socio-crítico. Esto significa que esta investigación no se reduce al método cuantitativo, se amplía y considera otros aspectos y dimensiones que están en juego en la acción educativa.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Al tratarse de un paradigma positivista con alcance interpretativo, este estudio ha sido abordado con un enfoque cuantitativo con alcance cualitativo. Es decir, se intenta resolver los problemas planteados por la acción pedagógica mediante constataciones. Sin embargo, la polaridad epistemológica cuantitativo-cualitativa no resulta excluyente, dentro de la presente investigación, si bien el enfoque predominante es el cuantitativo, el análisis cualitativo es parte de este estudio.

La información es entonces procesada por medio de técnicas cuantitativas. Como la utilización de tablas de frecuencia y gráficos que permitirán tabular y analizar la información sobre la realidad que estudia, en relación a la tabla de frecuencia resume la información acerca de la cantidad de veces que una variable toma un valor determinado. Además, permite organizar e interpretar de manera más rápida y eficiente la información, los gráficos por su parte nos permiten conocer, analizar y comparar visual y rápidamente datos sobre la evolución de una o varias magnitudes. El paradigma cualitativo se basa en el análisis de la observación realizada. Situación que se detalla más extensamente en lo referente al uso de cuestionarios, el propósito, desde donde nace su diseño, su objetivo y estructura.

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Se trata de un diseño de investigación claramente no experimental, de carácter descriptivo, reflexivo y correlacional. Se basa en un trabajo de campo a partir del cual se profundiza en el análisis descriptivo de los datos obtenidos.

Como todo estudio descriptivo, la intención es conocer las características del problema – en este caso del fracaso escolar – y su distribución en el universo estudiado. Es decir, se mide la frecuencia de un problema en un universo definido. Los datos se recogen en condiciones naturales, en este caso, en el espacio áulico, con el fin de obtener datos fieles y no enmascarados por una situación experimental.

Sin embargo, el enfoque cualitativo que también es parte de este análisis, lleva a incorporar además una perspectiva del tipo reflexivo de los datos obtenidos. Es decir, aparece una postura crítica de las observaciones realizadas y de los datos obtenidos, la cual es subjetiva, se basa en el punto de vista del investigador.

3.5 ÁMBITO DE ESTUDIO

El estudio será llevado a cabo en dos instituciones: una en un Liceo con jornada diurna con educación media técnica profesional, llamado Liceo Comercial Diego Portales, está ubicado en la comuna de Rancagua, su Director es el señor **Claudio Inostroza Abarca**, es una institución de carácter coeducacional que depende de la Corporación Municipal de Educación de Rancagua, específicamente algunos estudiantes, escogidos al azar, que estén cursando de 1° a 4° medio.

La otra institución, liceo de adultos Francisco Tello González el estudio está compuesto por algunos alumnos de primer a cuarto medio jornada diurna, también de la comuna de Rancagua, su Director es el señor **Guillermo Barrios Gacitúa**, es de carácter científico humanista, ofrece tres jornadas de clases, mañana, tarde y vespertino, tanto para el nivel de educación básica como para el nivel I y II de Enseñanza media (primero y segundo; tercero y cuarto). Se analizará la jornada diurna pues sus paradigmas son semejantes a los que se tiene en educación media

diurna: un gran porcentaje de estudiantes vive con sus padres, familias con problemas socioculturales, bajo poder económico, etc., aquí es necesario saber cuál es el motivo de la vuelta a clases y cuál (es) es el motivo (s) que involucró su abandono y deserción por un tiempo determinado. La muestra está compuesta por algunos de los estudiantes de primero a cuarto medio de educación media, cursos tomados al azar.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

Se ha considerado oportuno centrarse en estos establecimientos ya que se cree que el rendimiento y su posterior fracaso escolar, es causa de la relación familiar. Otro motivo para estudiar la deserción y/o el fracaso escolar en estos establecimientos es que ambas instituciones son de ingresos *per cápita* relativamente bajos y puede ser el detonante para lo investigado, a su vez con padres sin mayores estudios, familias monoparentales, etc. Es decir, se cree que el ambiente familiar es el factor resultante para la repitencia y posterior deserción, situación que en edad adulta es posible minorizar.

En nuestro país son pocos los estudios relacionados con la repitencia y la deserción escolar en educación media, tanto diurna como nocturna. No existe el seguimiento acerca de aquellos factores que pudiesen tener implicancia. En base a lo dicho no existen indicadores de gestión que puedan ser usados como alerta temprana para mejorar las tasas de retención y completación en la EM (MINEDUC, FONIDE, 2011). Los factores asociados a la “Completación” tienen una estrecha relación con algunas variables de la “Deserción”. Aun cuando ambos conceptos se relacionan con la retención escolar, la información que entregan sobre el sistema y sobre los

establecimientos los hace diferentes. Como indicador de nivel macro, la deserción apunta a una situación del sistema escolar y pone el peso de la responsabilidad por la deserción en el sistema. Por su parte, la completación es un indicador micro que apunta al establecimiento y pone el peso de la responsabilidad en las escuelas, en sus directivos y sostenedores. De esta manera, al abordar en el estudio el problema desde la completación, focalizamos la indagación en las acciones y prácticas escolares que administran y promueven los propios establecimientos para lograr que sus estudiantes completen el 4° medio.

Los estudios recientes en nuestro país sobre deserción escolar en educación básica indican que ésta prácticamente no existe, siendo la cobertura nacional en el nivel primario del 99,5%. No obstante, cuando estas cifras se analizan en mayor detalle se aprecia que en el quintil más pobre la cobertura disminuye al 98,5% y que, en el período 1992-2002, sólo un 83,5% logró egresar de este ciclo en el período de 10 años de la cohorte establecida (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas (ACHNU), 2006). Por lo tanto, un 16,5% del total de la cohorte no terminó, al menos, la educación básica. Este porcentaje no se distribuye aleatoriamente, sino que son los grupos más pobres y excluidos los que en mayor medida sufren este problema (Espíndola y León, 2002).

La presente investigación analiza la deserción y/ repitencia en la educación media (EM) en base a una tasa de completación (TC) que pone el acento en el establecimiento y en su capacidad para retener a los estudiantes hasta completar el 4° medio.

La muestra se obtiene a partir de un tipo de muestreo no probabilístico en la selección de los establecimientos educacionales basada en la disposición a colaborar

en el estudio. En las dos instituciones el estudio se realizará con la autorización expresa de sus autoridades.

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1 Herramientas e Instrumentos de Recolección de Información

Para recopilar la información, se utilizará una serie de cuestionarios específicos que permitan medir cada variable a analizar. A continuación, se expondrá, uno a uno, los instrumentos a utilizar.

Los datos de las variables explicativas consideradas se recogerán mediante cuatro instrumentos de medida (algunos realizados *ad hoc* y otros adaptados de instrumentos publicados y estandarizados), que deberán llenar los alumnos. Con respecto a la variable criterio, son las escuelas las encargadas de proporcionar las calificaciones requeridas (generales y por materias) de los alumnos. No es posible establecer una asignatura como patrón de investigación, por lo que cada docente que se le solicitará su ayuda, debiese entregar la información relacionada con los alumnos encuestados (repiteintes).

A. Motivación

El cuestionario de motivación de logro aplicado, está tomado de una escala de motivación de Manassero y Vázquez (1995) fundamentada en las teorías motivacionales del tipo Expectativa*Valor. Intenta reflejar las causas de logro habituales percibidas por los alumnos de Educación Secundaria.

B. Autoconcepto

La escala de autoconcepto aplicada, está tomada de un instrumento llamado AFA (Autoconcepto forma A) publicado por Musitu, García y Gutiérrez (1994). En este instrumento se contemplan cuatro escalas de autoconcepto claramente diferenciadas, basadas en diferentes ámbitos o aspectos en los que se hace patente el autoconcepto: académico, social, emocional y familiar.

C. Habilidades de Aprendizaje y el Estudio

El material utilizado para medir este constructo está basado en dos instrumentos, la mayoría de las dimensiones se basan en la prueba LASSI, *Inventario de Habilidades de Aprendizaje y Estudio* (Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988). La última dimensión, sin embargo, es una adaptación de una escala del ILP (Schmeck y cols., 1991) que mide estilos de aprendizaje.

D. Cuestionario del alumno

Este instrumento está creado *ad hoc*, con el fin de recoger algunos datos referentes al nivel socio-educativo de los padres, a la implicación de los padres en la formación de sus hijos, al control de los padres en las habilidades de estudio de los hijos y a las expectativas del futuro formativo de los alumnos.

E. Validación de los elementos de recopilación de datos utilizados

Los instrumentos de medida utilizados son, en su mayoría, cuestionarios adaptados de instrumentos estandarizados y validados, publicados en español. En cada caso, se cita el origen del instrumento que se ha adaptado.

Las adaptaciones realizadas son todas ellas a nivel de lenguaje a excepción de algún caso en el que se ha omitido algún ítem o escala por no estar en concordancia con los objetivos de medida del estudio, ejemplo de ello es lo relacionado con los apoderados y otros en la educación superior.

F. Confiabilidad del instrumento

Por ser instrumentos estandarizados y aplicados en español con frecuencia, han sido puestos a prueba en repetidas oportunidades y se consideran confiables, además han sido validados por el Dr. Pedro Rosales Villarroel. A continuación, se detalla cada variable en particular.

3.7.2 Técnica de análisis de los resultados

Debido a que cada variable ha sido medida con un instrumento específico, se detalla a continuación el modo en que se analizarán los resultados obtenidos en cada caso.

Motivación: Se compone de 22 ítems, los cuales son afirmaciones acompañadas de una escala tipo Likert de 1 a 5 (de acuerdo y desacuerdo). Están clasificados en 5 dimensiones. En la Tabla 13, se puede ver cómo se agrupan los ítems en las dimensiones.

Dimensiones	Ítems
Tarea/Capacidad	7,8,9,10 y 21
Esfuerzo	6, 17, 18 y 19
Interés	11,12,13,15 y 20
exámenes	1,3,5 y 14
Competencia del profesor	16 y 22

Tabla 13. Ítems de escala de motivación Fuente: Elaboración propia.

Autoconcepto: El instrumento a aplicar en esta investigación, tiene las mismas características de aplicación (escala de acuerdo/desacuerdo de 1 a 3) que el citado, sin embargo, únicamente consta de los ítems propios del autoconcepto académico y social. Las razones fundamentales son dos, por una parte, que son las dos subescalas del AFA que más varianza total explican y, por otra, porque la literatura al respecto apunta hacia una relación significativa entre dichas dimensiones y los resultados escolares.

En la Tabla 14 se clasifican los 16 ítems de la prueba en función de su posición en las dos dimensiones citadas.

Dimensiones	Ítems
Autoconcepto académico	2,3,4,5,6,7,8,11,13,14 y 16
Autoconcepto social	1,9,10,12 y15

Tabla 14. Ítems escala de Autoconcepto Fuente: Elaboración propia.

Habilidades de Aprendizaje y el Estudio: Consta de 64 preguntas, que, de nuevo, son afirmaciones que el alumno debe valorar en una escala de acuerdo-desacuerdo de 1 a 5. La Tabla 15 resume la clasificación de los elementos en función de la dimensión a la que pertenecen.

Dimensiones	Ítems
Actitud e interés hacia la escuela	1 - 6
Autocontrol	7 - 14
Gestión del tiempo	15 - 22
Ansiedad y preocupación por los resultados escolares	23 - 29
Atención y concentración	30 - 36
Preparación de la información	37 - 42
Selección de las ideas principales	43 - 46
Uso de técnicas de apoyo	47 - 53
Estrategias de repaso	54 - 58
Comprensión en el estudio	59 - 64

Tabla 15. Ítems de la escala de Habilidades para el Aprendizaje y el Estudio Fuente: Elaboración propia

La suma de las puntuaciones en todas las escalas o dimensiones permite obtener una puntuación total de habilidades para el aprendizaje y el estudio.

Cuestionario del alumno: Consta de 15 preguntas, distribuidas de la siguiente forma (Tabla 16).

Constructo	Ítems
Nivel socio-educativo de los padres	1,2,3,4
Implicación de los padres en la formación de los hijos	5, 7 y 9
Control de los padres en los hábitos de estudios de los hijos	6,8,10,11,12,13
Expectativas de futuro	14

Tabla 16. Ítems del Cuestionario del Alumno Fuente: Elaboración Propia

Esta clasificación, o mejor, agrupación de los ítems está basada en la teoría. Se trata de ítems de carácter ordinal de entre 3 y 7 opciones.

Operalización de las Variables

Haciendo referencia de nuevo a la revisión teórica, es sencillo *aventurar* cuáles serán las variables consideradas en este estudio. En muchas investigaciones, se ha hecho referencia a variables relacionadas con el alumno y a variables relacionadas con la escuela, incluso en un principio la investigación también barajó esta clasificación de las variables, puesto que el primer planteamiento estaba basado en determinar los factores más influyentes mediante un modelo explicativo de dos niveles, en el que las medidas del alumno fuese el primer nivel y las de la escuela el segundo nivel. Varios motivos llevaron a no llevar a cabo el proyecto, por lo que carece de sentido realizar esta clasificación ya que, en el estudio empírico únicamente se trabaja con variables medidas a nivel de alumno.

Basándose en un criterio relacionado con la función que realizan en el estudio se podría incluir como constructos latentes explicativos.

1. Motivación
2. Autoconcepto
3. Habilidades para el aprendizaje y el estudio
4. Aspectos educativo- familiares
5. Expectativas de formación
6. Relaciones interpersonales

Y como variable criterio, el rendimiento académico de los alumnos.

Objetivos específicos	Variable	Indicador	Ítem
Analizar el nivel de motivación de los alumnos	Motivación	Expectativa – Tarea – Esfuerzo – Interés – Examen –	1
Comprender el autoconcepto académico y social del discente	Autoconcepto	Académico - Social	2
Detectar la presencia de las características más relevantes relacionadas con las habilidades para el aprendizaje y el estudio	Habilidades para el aprendizaje y el estudio	Actitud – Autocontrol – Gestión del Tiempo – Ansiedad y preocupación por resultados – Atención y concentración – Preparación de la	3

		información – Uso de técnicas de apoyo – Estrategias – Comprensión	
Evaluar los aspectos familiares en relación a la educación de los hijos	Aspectos educativos familiares	Nivel socioeducativo de los padres – Implicación de los padres en la formación de sus hijos – Control de los padres de hábitos de estudio de sus hijos	4
Conocer las expectativas de formación de los alumnos a futuro	Expectativas de formación	Expectativas de formación futura de los alumnos	5
Comprender el modo en que se relacionen	Relaciones interpersonales	Entre el personal: Implicación – Cohesión - Apoyo Entre alumnos: Implicación – Afilación - Ayuda	6
Evaluar el rendimiento académico del alumno	Rendimiento académico	Calificaciones en lengua, matemáticas,	7

		ciencias sociales, ciencias naturales e inglés – Cantidad de asignaturas repetidas – prueba de rendimiento en matemática	
--	--	---	--

Tabla 17. Operalización de las variables Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se definen brevemente las variables expuestas en el cuadro anterior.

a) Motivación de logro

Se entiende por motivación de logro como aquella tendencia o predisposición a realizar una conducta con el fin de obtener una meta reconocida socialmente como valiosa y deseable.

Basándose en Manassero y Vázquez (1995), se destacan cinco variables parciales de la motivación de logro, asociadas a las principales causas del logro:

- ✓ **Motivación causada por la Tarea o la Capacidad:** la percepción de una tarea como fácil o la percepción de ser capaz de.
- ✓ **Motivación causada por el Esfuerzo:** la percepción de que con esfuerzo se consigue la recompensa buscada.
- ✓ **Motivación causada por el Interés:** el interés de conseguir la recompensa provoca o causa la motivación.
- ✓ **Motivación causada por los Exámenes:** la percepción de considerar los exámenes como un medio justo y lícito para obtener la recompensa.

- ✓ **Motivación causada por la Competencia del Profesor:** la percepción de que el profesor es competente, tanto, que motiva hacia la consecución de la meta.

b) Autoconcepto

Se trata del concepto que el propio alumno tiene sobre sí mismo. Se puede destacar diferentes aspectos del concepto, pero sin duda, el autoconcepto académico y el autoconcepto social están claramente relacionados con el rendimiento.

- ✓ Autoconcepto académico: el concepto que se tiene de uno mismo en el ámbito académico.
- ✓ Autoconcepto social: el concepto que se tiene de uno mismo a nivel de relaciones interpersonales.

c) Habilidades para el aprendizaje y el estudio

En esta variable se intenta agrupar dos grandes aspectos, las estrategias de aprendizaje y los hábitos de estudio. Es cierto que se podría entender que los hábitos de estudio son un elemento concreto de las estrategias de aprendizaje, pero parece apropiado destacarlo puesto que en la etapa educativa en la que se centra el estudio (educación secundaria diurna y diurna adulta) ejercen un papel fundamental.

Dentro de este constructo se incluyó ocho variables latentes:

- 1) Actitud e interés hacia la escuela y los estudios
- 2) Autocontrol en relación a la planificación en las tareas diarias relacionadas con los estudios
- 3) Gestión del tiempo, dedicado a estudiar

- 4) Ansiedad, preocupación e interés por los resultados escolares
- 5) Atención y concentración tanto en clase como en el momento de realizar las tareas escolares
- 6) Estrategias para el procesamiento de la información
 - a. Preparación de la información, relacionando los nuevos conocimientos con los que ya tiene.
 - b. Selección de ideas principales, mediante el subrayado o técnicas similares.
 - c. Uso de técnicas de apoyo al estudio, resumiendo, esquematizando, etc.
- 7) Estrategias de repaso, repasando para no olvidar los conocimientos estudiados.
- 8) Comprensión en el estudio, grado en la comprensión de los contenidos que se estudian y que posteriormente se evalúan.

d) Aspectos educativo-familiares

Son muchos los aspectos que se podría estudiar en este apartado, se justificará en la parte teórica, sin embargo, se ha acotado basando el estudio en tres constructos fundamentales, se hace la salvedad que el estudio es para educación media diurna y adulto diurna y en algunos casos estos ítems no califican para el resultado:

1 Nivel socioeducativo de los padres, considerando variables: nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre, número de libros en casa y lectura de prensa.

- 2 Implicación de los padres en la formación de los hijos, teniendo en cuenta la *asistencia a reuniones e interés que muestran por la marcha de los estudios.*
- 3 Control de los padres sobre los hábitos de estudio de sus hijos: teniendo en cuenta aspectos como las horas que pasan fuera de casa tanto los padres como los hijos, lugar donde estudian y quién ayuda en los estudios a los alumnos.

f) Expectativas en su formación

Esta variable pretende conocer qué expectativas tiene el alumno ante su formación, es decir, hasta qué nivel educativo pretenden llegar.

CAPÍTULO IV

4. LOS RESULTADOS

El presente capítulo está referido exclusivamente al análisis de los resultados de las encuestas realizadas. Está dividido en dos partes, una referida a la encuesta realizada en el **Liceo Comercial Diego Portales** a alumnos de primero a cuarto medio, escogidos al azar, el otro es el liceo de Adultos **Francisco Tello González** a alumnos de primero a cuarto medio escogidos al azar.

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

El trabajo de campo se realizó de acuerdo a un Plan de Tabulación que se aplicó para ordenar y agrupar los datos o resultados de la encuesta y su posterior tratamiento estadístico y análisis. El análisis y tabulación de la información se realizó a través de tablas de frecuencia, para conducir a la acumulación de valores cuantitativos correspondientes a las diversas medidas efectuadas. Esta posibilidad, convierte a la estadística en una herramienta vital para el tratamiento de volúmenes de datos mediante tablas resúmenes conocidas como “Tablas de Frecuencia”. Algunos datos se agruparán para facilitar la interpretación, siendo la tabla de frecuencia relativa utilizada para realizar las gráficas correspondientes.

Para el presente estudio se utilizó dos tipos de gráficos, El diagrama de barras (o gráfico de barras) es un gráfico que se utiliza para representar datos de variables cualitativas o discretas. Está formado por barras rectangulares cuya altura es proporcional a la frecuencia de cada uno de los valores de la variable y gráfico de barra que se usó para representar variables cualitativas o categóricas, de preferencia nominales.

Spiegel (1997) contempla el proceso estadístico por medio de la inferencia estadística, a través de la construcción de intervalos de confianza, en este caso se utilizó las tablas de frecuencias relativas.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la investigación en base a la información recogida mediante las técnicas e instrumentos de estudio en dato cualitativos de análisis descriptivo e inferencial, las que se objetivizan mediante tablas de frecuencias, cuadros estadísticos, gráficos de acuerdo a las hipótesis formuladas y se relacionan con cada una de las manifestaciones de las variables independientes.

Como dice Encinas (1993), los datos en sí mismos tienen limitada importancia, es necesario “hacerlos hablar”, en ello consiste, en esencia, el análisis e interpretación de los datos. “El propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporcionen respuesta a la interrogante de la investigación. La interpretación, más que una operación distinta, es un aspecto especial del análisis su objetivo es “buscar un significado más amplio a las

respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles” (Selltiz, 1970) que permitan la definición y clarificación de los conceptos y las relaciones entre éstos y los hechos materia de la investigación.

El tratamiento estadístico de los datos permite un análisis adecuado pudiendo tener diversos alcances, los que dependen de los objetivos de la investigación y de las variables presentadas. Según Selltiz (1970), al análisis puede estar orientado a: “a) Determinar lo que es típico en el grupo estudiado. (Se utiliza algunas de las medidas de tendencia central, según el caso), b) indicar si existen variaciones entre los sujetos del grupo, c) mostrar la forma cómo están distribuidos los individuos con respecto a la variable que se mide, d) mostrar la relación existente entre dos o más variables, e) describir las diferencias existentes comparando los grupos estudiados.

El objetivo de la interpretación de los datos fue buscar un significado más amplio a las respuestas mediante su trabazón con otros conocimientos disponibles. Ambos propósitos, por supuesto, presiden la totalidad del proceso de investigación, todas las fases precedentes han sido tomadas y ordenadas para hacer posible la realización de estos dos últimos momentos

LIMITACIÓN: Para el Liceo Comercial Diego Portales solo se visualizará en esta investigación lo relacionado con el sexo de los alumnos, su edad, el nivel de estudio de los padres. Con relación a lo realizado en las demás encuestas es imposible la transcripción de datos de los estudiantes. Se contestó algunas de las respuestas y en cada curso se pasó solo una de ellas. Esto impide definir con claridad el análisis de los resultados.

4.3 PRESENTACION DE LOS RESULTADOS

4.3.1 Encuesta de alumnos educación media del Liceo Comercial Diego

Portales

Análisis de la población

Este apartado se refiere al análisis de las características de la población: sexo, edad, nivel de estudios del grupo familiar y nivel alcanzado por el alumno al momento de la encuesta. Los encuestados son 60 alumnos de primero a cuarto de educación media del Liceo Comercial Diego Portales con Educación Técnico Profesional. Se solicitó a las autoridades que 15 alumnos por curso fuesen encuestados, no se diferenció por sexo, solo que fuese un curso de primero, uno de segundo, uno de tercero y uno de cuarto de enseñanza media. Cada uno de los estudiantes debió contestar las 4 encuestas. Las especialidades que este liceo entrega a la comunidad son: Administración, Contabilidad, Secretariado y Ventas. Siendo un colegio Técnico Profesional la especialidad empieza en tercero medio, en primero y segundo medio el estudio es común. El Liceo Comercial cuenta con tres cursos por nivel, de 45 estudiantes cada uno, siendo uno de los colegios más numerosos de la comuna de Rancagua.

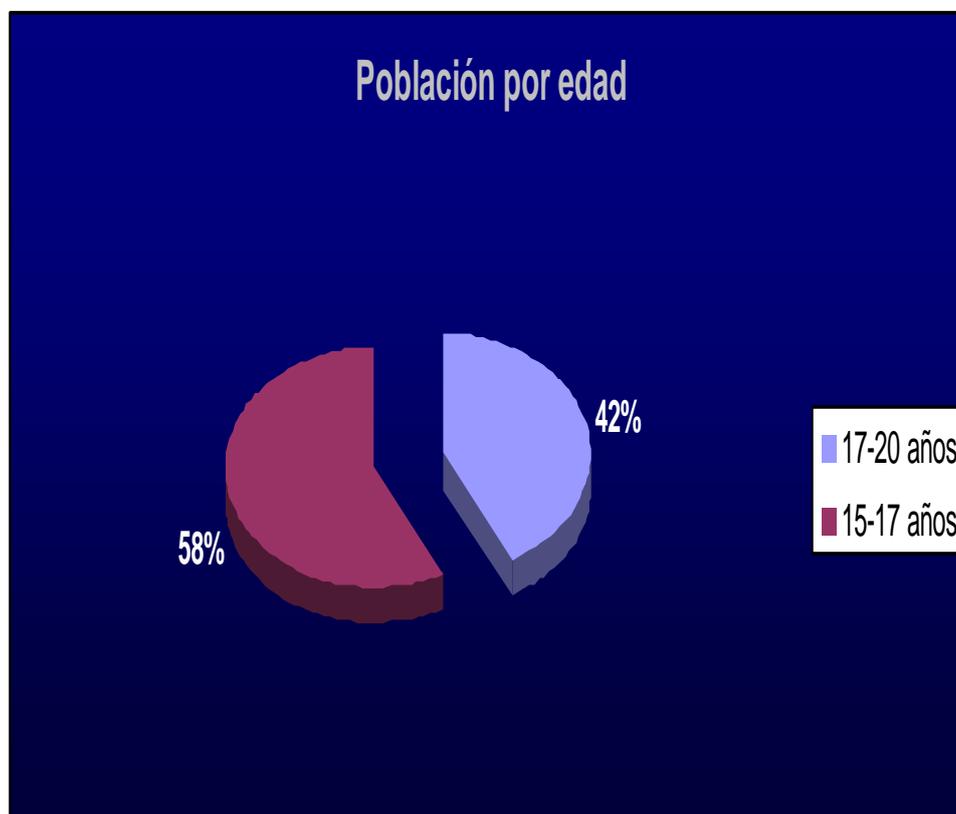


Gráfico 8. Población por edad

El gráfico 8 muestra la conformación por edad de la población encuestada, 60 estudiantes de primero a cuarto medio (15 alumnos de cada uno de las especialidades). Tal como se ve, la muestra está conformada por dos grandes grupos: 15 a 17 años que corresponde a alumnos de primero y segundo medio (la edad de 17 años puede ser por repitencia o por desfase en el ingreso a la educación) y 17 a 20 años de edad que corresponde a alumnos de tercero y cuarto medio (De todas formas, el grupo de 17 a 20 años tiene una representatividad significativamente menor (18% menos). Que pudiese ser por que el colegio tiene una repitencia muy baja.

El gráfico 9, también referido a la población, discrimina por edad y sexo. Como se observa, la muestra resulta más equilibrada en el grupo de 15 a 17 años, y disminuye el número de mujeres en el rango etario de 17 a 20 años, donde la población masculina de la muestra es casi 30% superior a la femenina. Esta diferencia se visualiza en que las mujeres al repetir generalmente no vuelven al estudio de inmediato (embarazos). Información proporcionada por las autoridades del colegio.

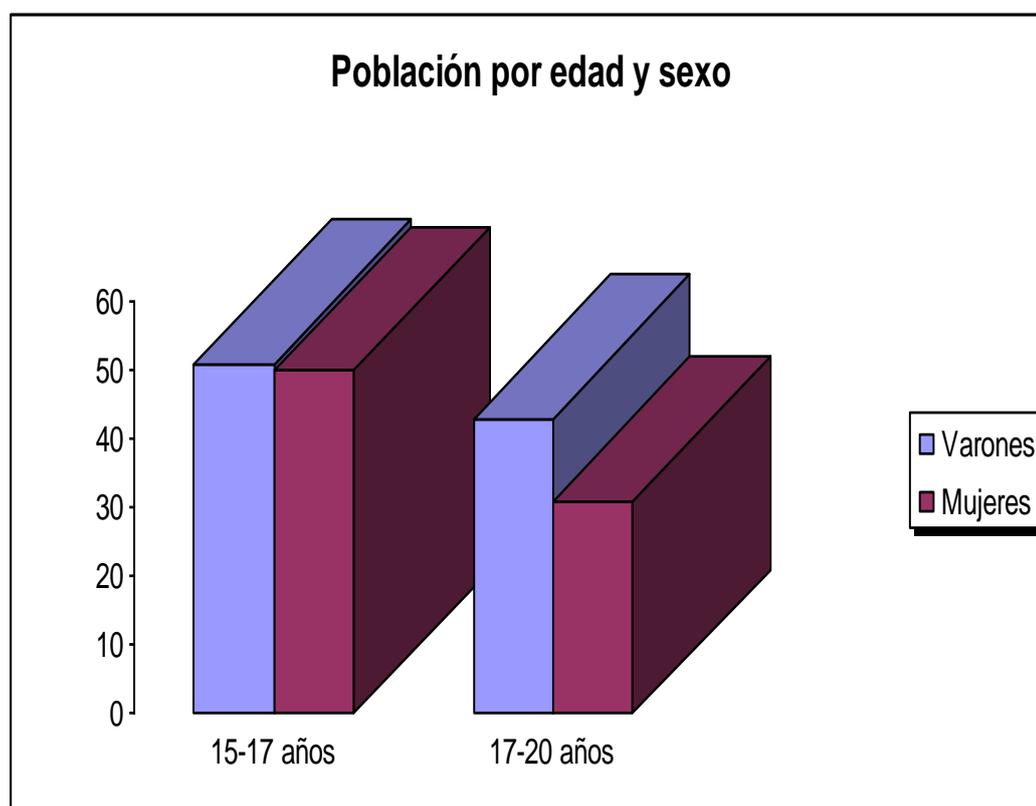


Gráfico 9. Población por edad y sexo

Tal como se indicó anteriormente, los alumnos encuestados son de 1° a 4° de educación media Técnica Profesional (se tomó muestra de 15 alumnos por curso

(Gráfico 10). Siendo los pertenecientes al grupo 15-17 años quienes cursan primero a segundo medio y el grupo etario 17-20 años pertenece a tercero y cuarto.

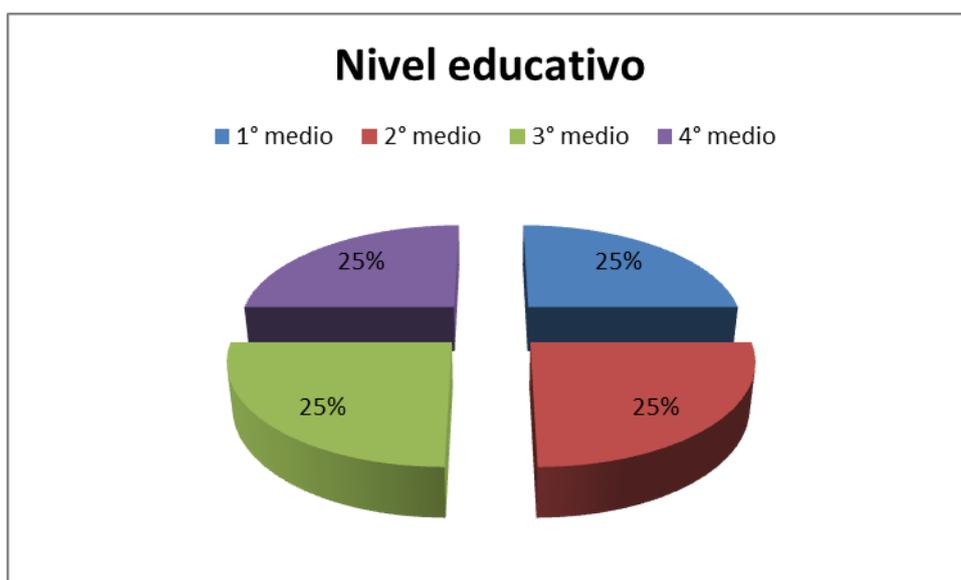


Gráfico 10. Nivel educativo de los alumnos encuestados

Dado que el nivel de estudios alcanzados por el padre resulta una variable representativa en el rendimiento académico de los hijos, se analiza en el Gráfico 12 dicha variable.

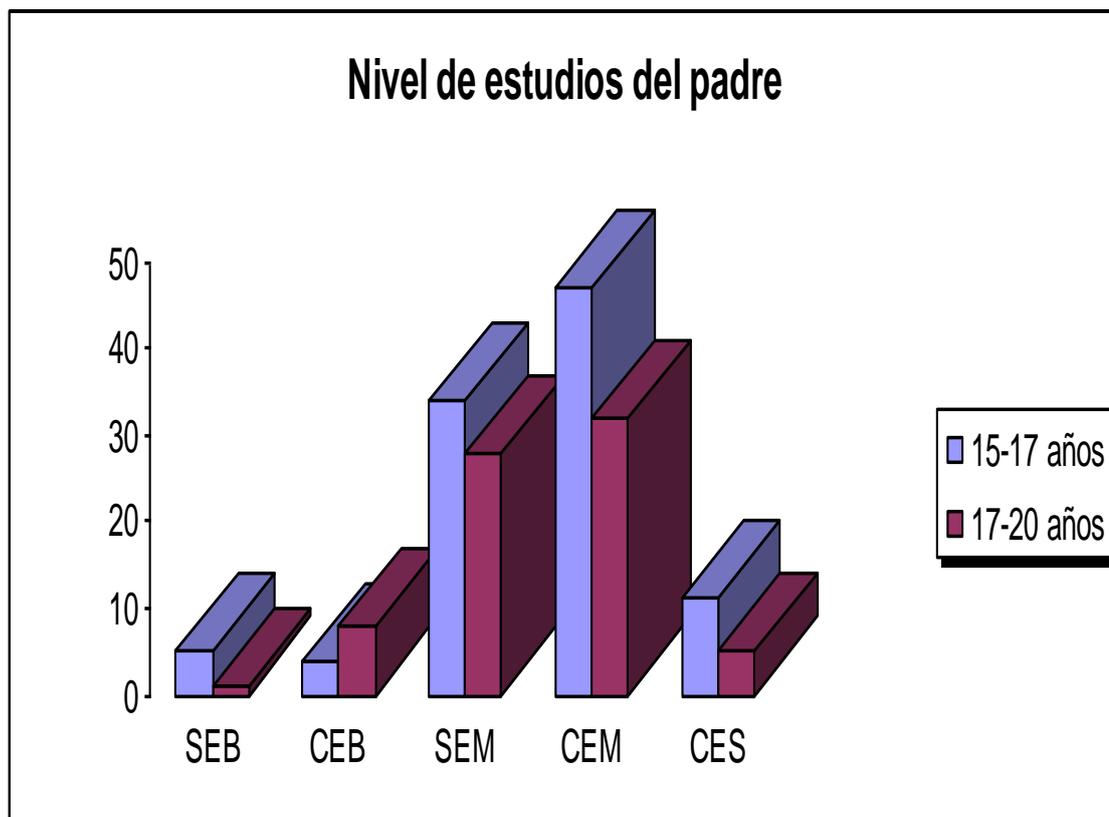


Gráfico 11. Nivel de estudios del padre*

Respecto al nivel de estudios del padre, el Gráfico 11 muestra que, en ambos casos, la mayoría de los padres ha finalizado la educación media, en segundo lugar, están los padres que han finalizado la educación básica, aunque desertaron durante la educación media. Hacia los extremos: sin educación básica, con educación básica y con educación superior, las cifras tienden a parecerse, siendo tan bajas que no resultan significativas.

SEB	Sin educación básica
CEB	Con educación básica
SEM	Sin educación media completa
CEM	Con educación media
CES	Con educación superior

Tabla 18. Codificación de tipo de educación alcanzada

La tabla de codificación será válida para interpretar todos los gráficos que usen las siglas citadas en ella.

Aun cuando tradicionalmente se analiza el nivel de estudios del padre, por la relevancia de la población, se decidió incluir el nivel de estudios de la madre con la finalidad de analizar si existe algún impacto visible.

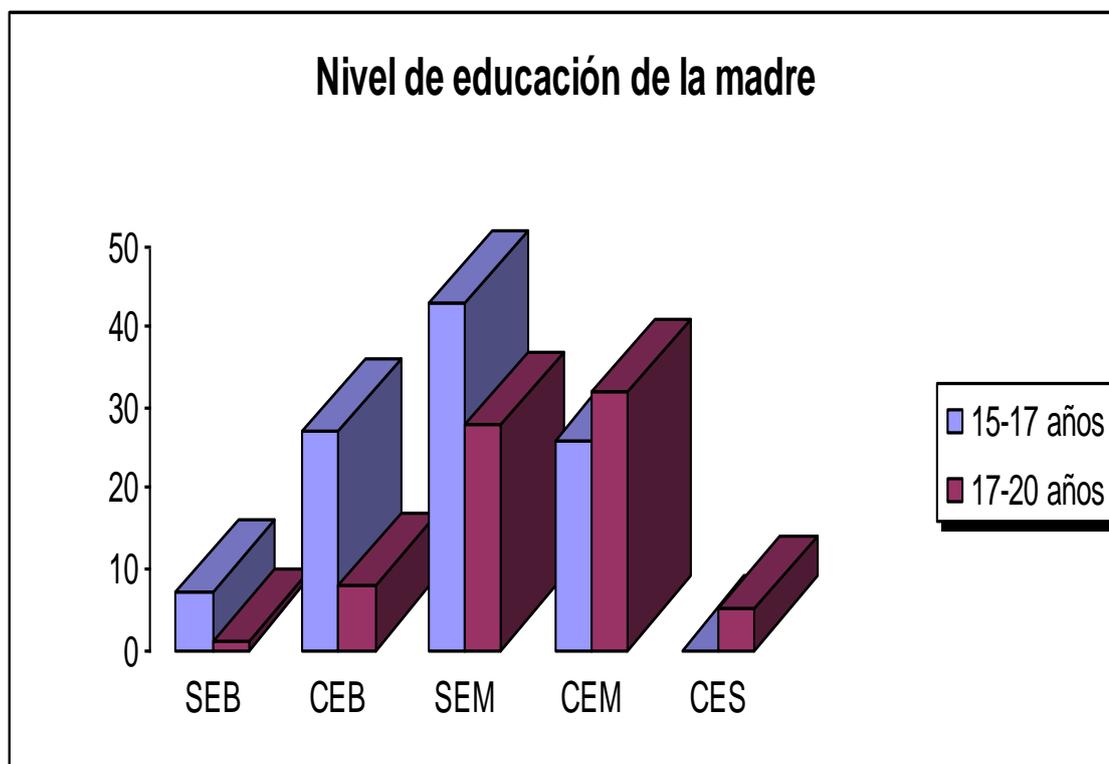


Gráfico 12. Nivel de estudios de la madre

Tal como se observa en el Gráfico 12, la encuesta revela que las madres de los alumnos encuestados de primero y segundo medio (15–17 años) muestran menor nivel de educación que las del grupo de tercero y cuarto medio (17-20 años). Además, cabe destacar que, hacia los extremos, la curva se aplana, es decir, tanto aquellas madres sin educación básica como las que han alcanzado una gradación en el nivel superior, representan una minoría, como en el caso de los padres. Sin embargo, se destaca respecto a los resultados del nivel educativo alcanzado por los padres, que las madres alcanzan niveles sustancialmente menores, lamentablemente, este dato resulta significativo, aunque no alcanza a los fines de este estudio evaluar si

esta tendencia se reproduce o si se modifica en la generación de los hijos tampoco se cuenta con una muestra representativa para dicho análisis.

A juicio de Rumberger (2001, 1995) resulta absolutamente necesario dar cuenta de los procesos subyacentes a través de los cuales estos factores familiares inciden sobre las tasas de deserción escolar. En este sentido, se ha mencionado que los padres mejor educados pueden constituirse como “modelos” a la vista de sus hijos y que son propensos a pasar una mayor cantidad de tiempo con ellos, lo que contribuiría a aumentar sus aspiraciones educacionales y su habilidad académica reduciéndose así el riesgo de abandono escolar. Por otro lado, los estudiantes insertos en familias de altos ingresos tendrían una mayor probabilidad de experimentar apoyo y de vivir experiencias educativas gratificantes, al contrario de los niños provenientes de familias pobres quienes pueden sentir la presión de desertar de la escuela de tal modo de entrar al mundo laboral y ayudar económicamente a sus familias. (Rumberger, 1993).

Resultados de encuesta realizada a alumnos del Liceo de Adultos Francisco Tello González.

Segundo trabajo de campo

Esta parte del estudio ha sido realizada a una muestra de 35 alumnos terciarios con el fin de detectar qué lugar ocupa el estudio en sus vidas. Para ello, se realizan preguntas acerca de la escolaridad alcanzada por los padres, actividades extraescolares y aspiraciones.

Resultados de Encuesta del alumno

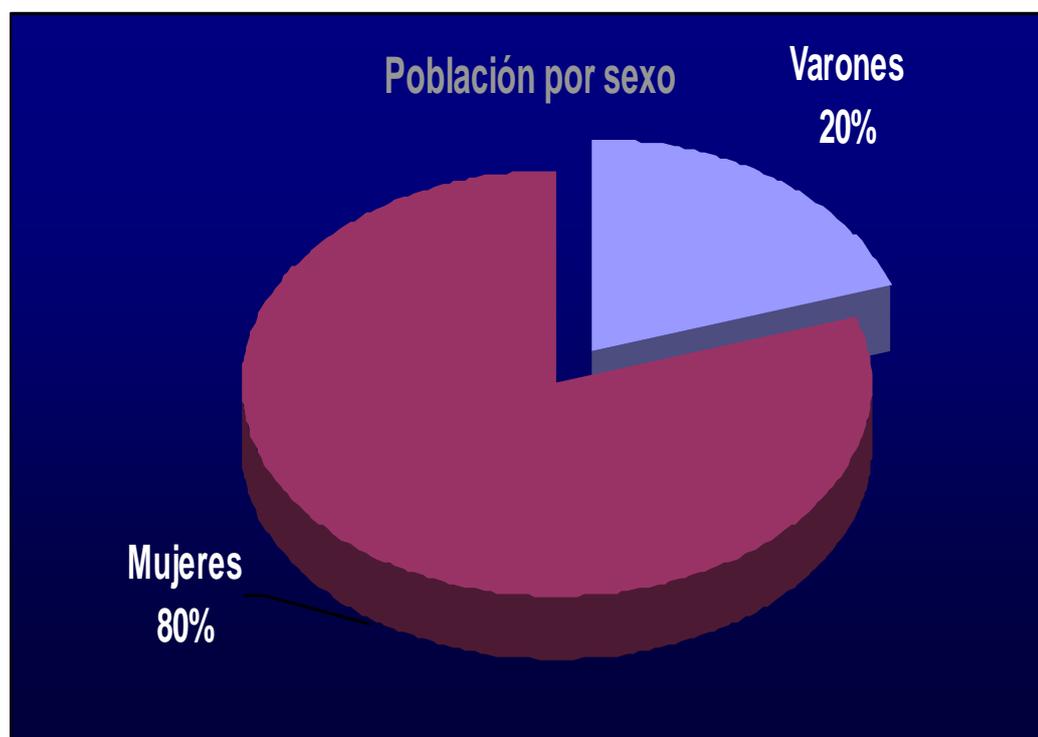


Gráfico 13. Población por sexo: relación hombre y mujeres

Cabe aclarar que, en la muestra, eminentemente femenina como se observa en el Gráfico 13, participaron alumnos de entre 16 y 25 años. Un gran porcentaje de las mujeres es madre, la mayor parte se desempeña laboralmente. Debido a que se está tratando con población que estudia en un colegio de adultos, se omitió las preguntas relativas a temas como la frecuencia con que padres y tutores se reúnen o el tiempo que los padres pasan fuera de su casa por motivos laborales. Respecto a la formación de su familia de origen, se ha consultado cuál ha sido el nivel de estudios alcanzado por sus padres. El Gráfico 14 presenta los resultados a esta cuestión. Las referencias utilizadas en los gráficos 14 y 15 son:

EMI	Educación Media Incompleta
EMC	Educación Media Completa
ETC	Educación Técnica Completa
EPC	Educación Profesional Completa

Tabla 19. Referencias Gráficos 14 y 15

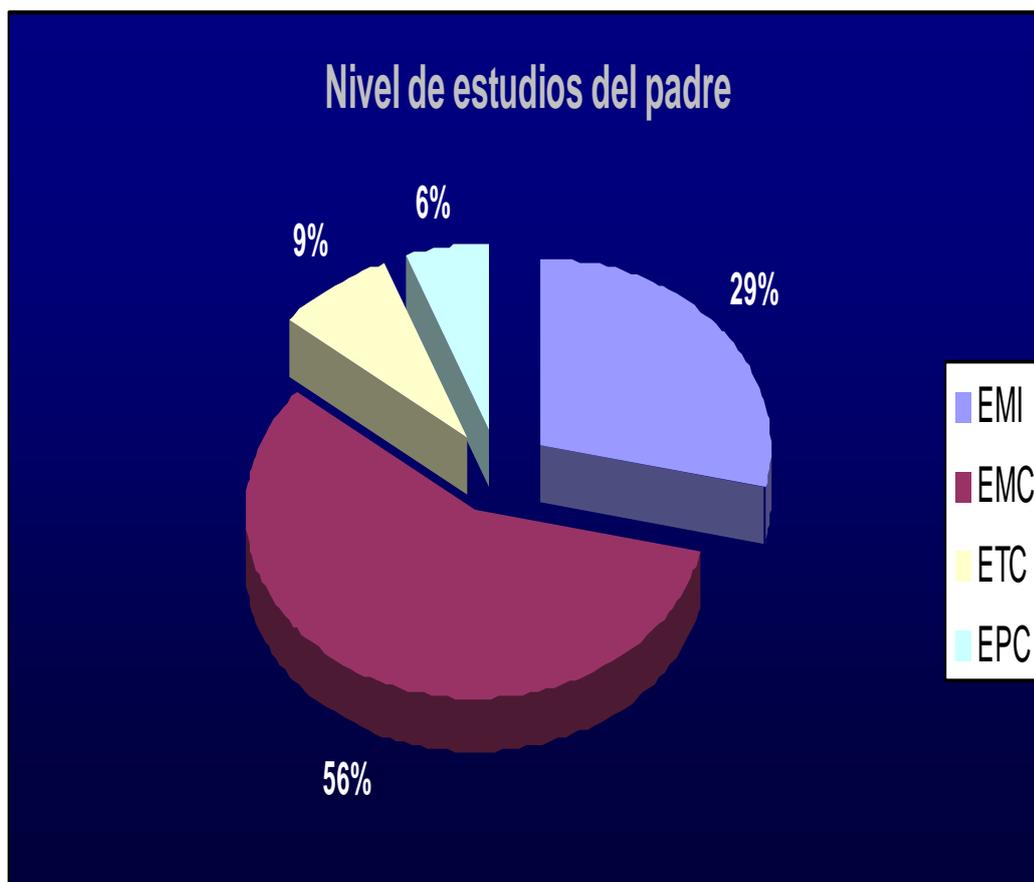


Gráfico 14. Nivel de Estudios Alcanzado por el Padre

Tal como se observa en el Gráfico 14, la mayoría de los padres ha concluido el nivel medio, aunque el segundo lugar, con algo menos de un tercio de los padres, no ha logrado concluir dicho nivel. Sólo un 15% de los padres de los alumnos encuestados ha completado sus estudios técnicos o profesionales.

En cuanto a las madres, el Gráfico 15 muestra cuál es el nivel de educación logrado por ellas. Cabe señalar que no se observa una diferencia marcada respecto del nivel de estudios de los padres.



Gráfico 15. Nivel de Estudios Alcanzado por la Madre

Las madres han alcanzado mejor nivel de estudios que los padres, aunque la diferencia en porcentajes indica que hay casi 50% más de madres que padres profesionales, en valores absolutos esto representa que 7 madres y 5 padres han logrado completar educación técnica profesional o un grado de licenciatura, lo cual para una muestra pequeña no resulta representativo.

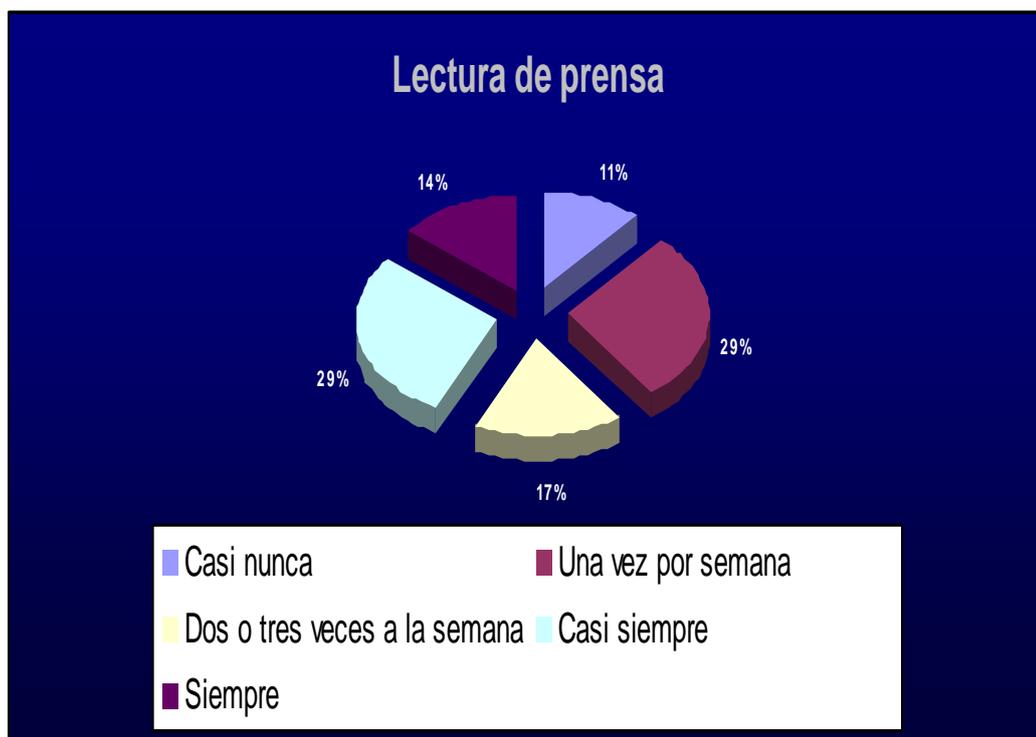


Gráfico 16. Frecuencia con que se lee la prensa en el hogar

Del Gráfico 16 se desprende que el lugar que ocupa la lectura de la prensa en el hogar resulta bastante variado. No se percibe un factor a excepción que nadie ha respondido que en su casa no se lea la prensa. A partir de allí, se puede afirmar que todos están en contacto con este tipo de lectura en diferentes grados.

Otro factor tomado en cuenta para este análisis es la cantidad de libros que hay en el hogar. Esta variable se refleja en el Gráfico 17. Respecto a la cantidad de libros en el hogar, el 57% tiene por debajo de 30 libros, sólo el 20% y ninguno posee más de 90. Resulta curioso este dato en particular por deberse a personas adultas, algo que podría significar una mayor cantidad de libros en sus hogares.

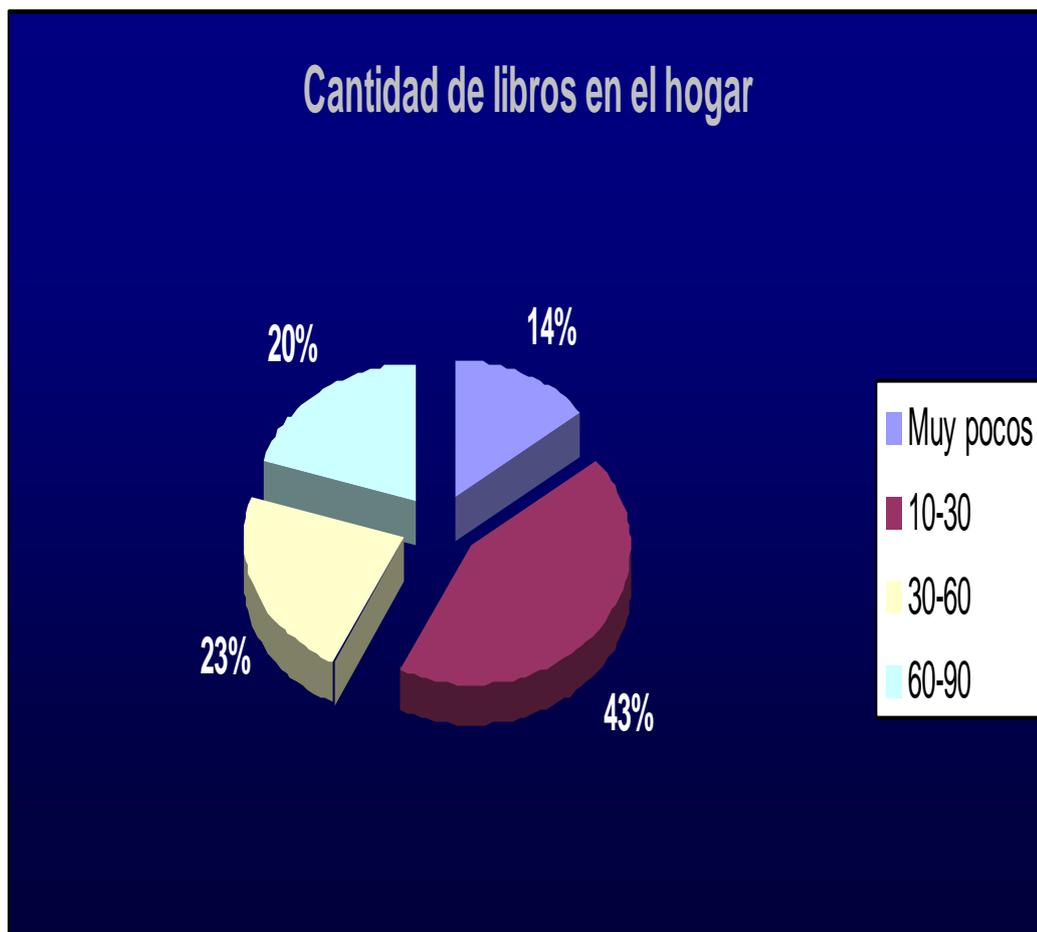


Gráfico 17. Cantidad de Libros en el Hogar.

Siendo los encuestados personas adultas, algunos en actividad laboral, otros casados o con hijos, la mayor parte dependiendo de sus padres se ha medido la cantidad de horas que dedican al estudio y los resultados han sido sorprendentes, puesto que reflejan un esfuerzo importante en pos del estudio (Gráfico 18).

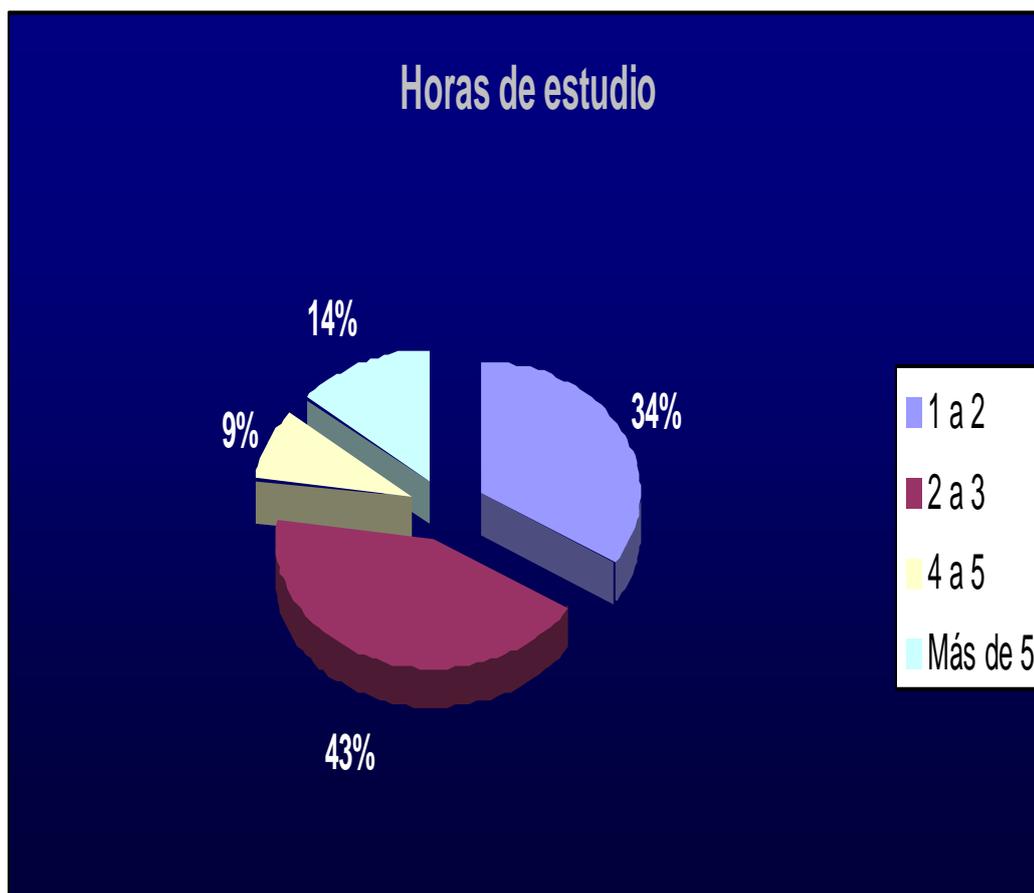


Gráfico 18. Cantidad de horas dedicadas al estudio fuera de clase

Se observa en el Gráfico 18 que la gran mayoría (66%) dedica más de dos horas al estudio en el hogar. Si bien resulta esperable que los alumnos de este nivel presenten mayor compromiso por finalizar sus estudios pues están más cerca de alcanzar su titulación que aquellos que acaban de comenzar, no puede dejarse de lado el esfuerzo que realizan para cambiar su realidad. Ninguno de los consultados ha respondido que no dedica tiempo al estudio en el hogar.

Al preguntarles si cuentan con algún tipo de apoyo en caso de necesitarlo, la totalidad expresó que se apoyan entre compañeros o amigos. Este no podría

considerarse un dato menor, puesto que habla de la solidaridad que tienen entre sí, lo que representa en parte el clima áulico que vivencian.

Otros datos relevantes se refieren a la actividad social extracurricular que desarrollan. Sólo tres de los encuestados desarrolla actividades a las cuales les dedica entre 4 y 7 horas semanales. Respecto a las horas que pasan con amigos después de clase, casi el 43% no ocupa tiempo en ello, y otro 43% sólo pasa un máximo de 1 hora. Sólo 5 respondieron que están con amigos entre 1 y 2 horas fuera de clases. Finalmente, se evaluaron las aspiraciones que tienen los alumnos en relación a sus estudios.

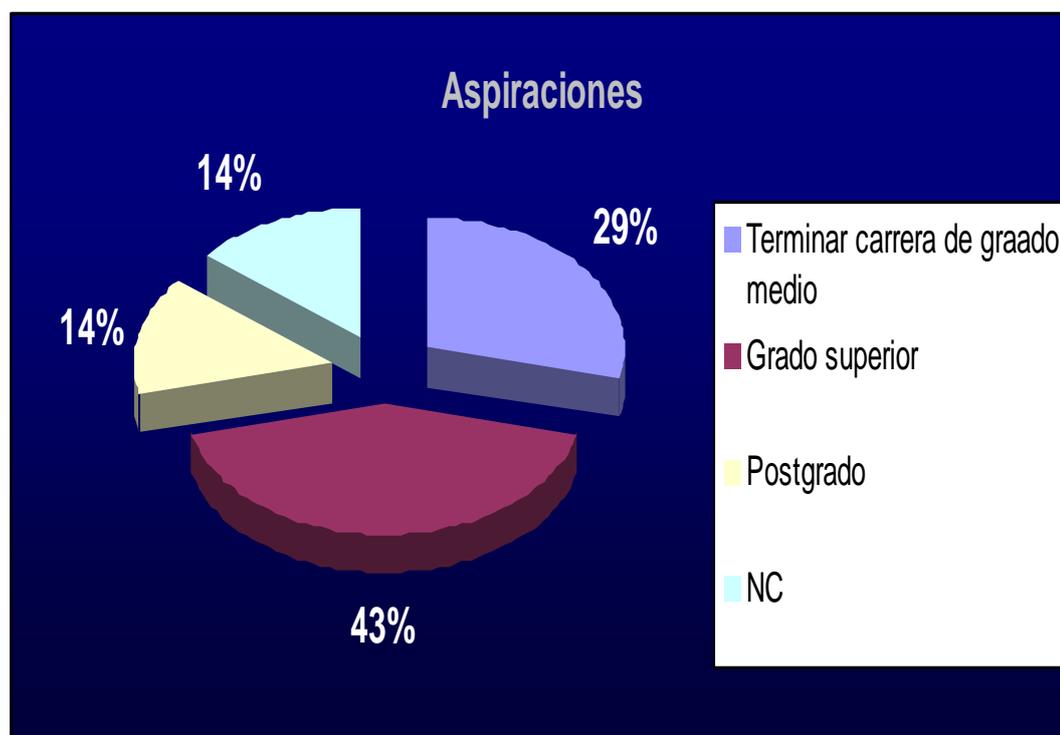


Gráfico 19. Aspiraciones de los alumnos respecto a su carrera

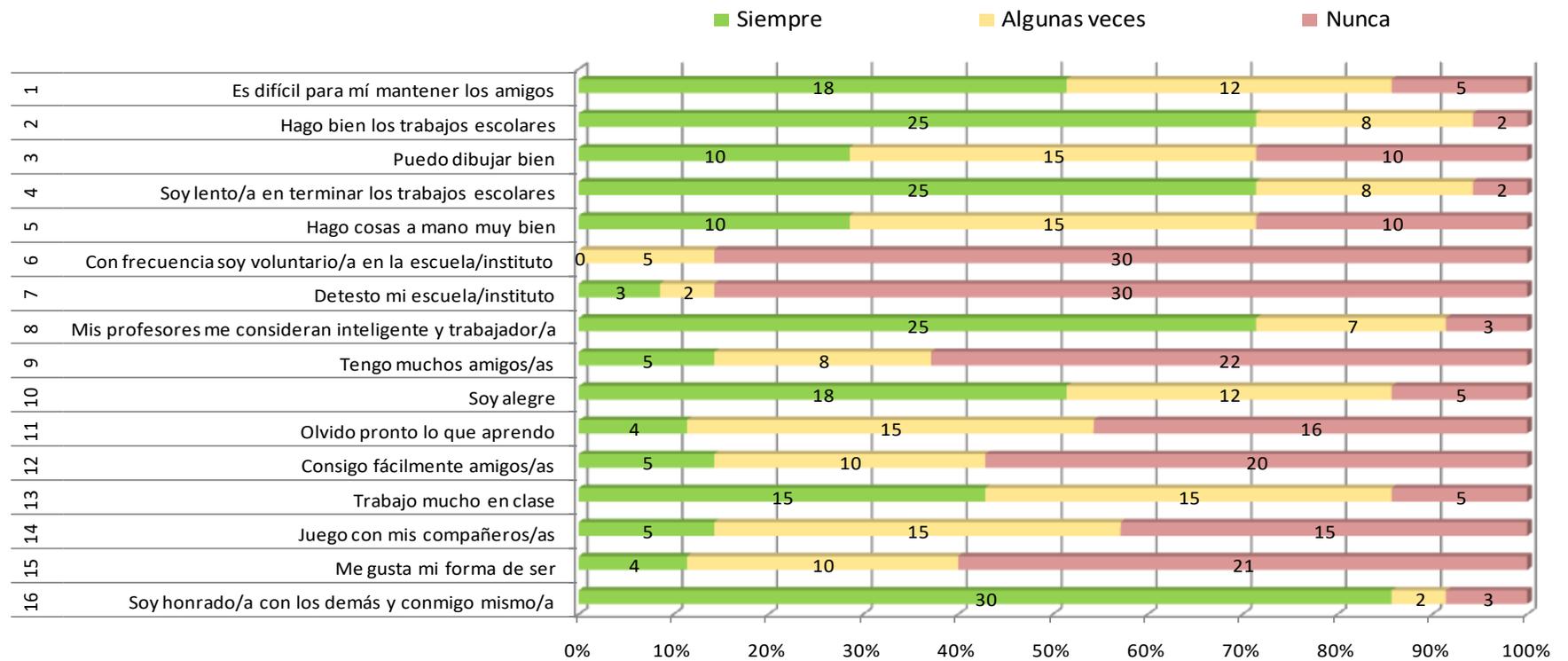
Es alentador que todos los alumnos que han respondido la encuesta hayan expresado su aspiración de concluir sus cursos académicos e incluso un 14% haya respondido su deseo de obtener titulaciones de postgrado. Debe aclararse que los porcentajes están referidos a los 30 alumnos que respondieron esta pregunta puesto que cinco de ellos no respondieron la totalidad de las preguntas y se cree que no porque no tuviesen aspiraciones.

Resultados de la encuesta de Autoconcepto

AUTOCONCEPTO

“A continuación aparecen unas afirmaciones sobre tu autoconcepto. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 3) que más se adecue a tú caso”.

Tabla 20. Autoconcepto – Análisis Estadístico



*Los datos visibles dentro del gráfico son las frecuencias absolutas por categoría.

Tabla 21: AUTOCONCEPTO (Ordenadas las consignas en función de categoría “Siempre”)

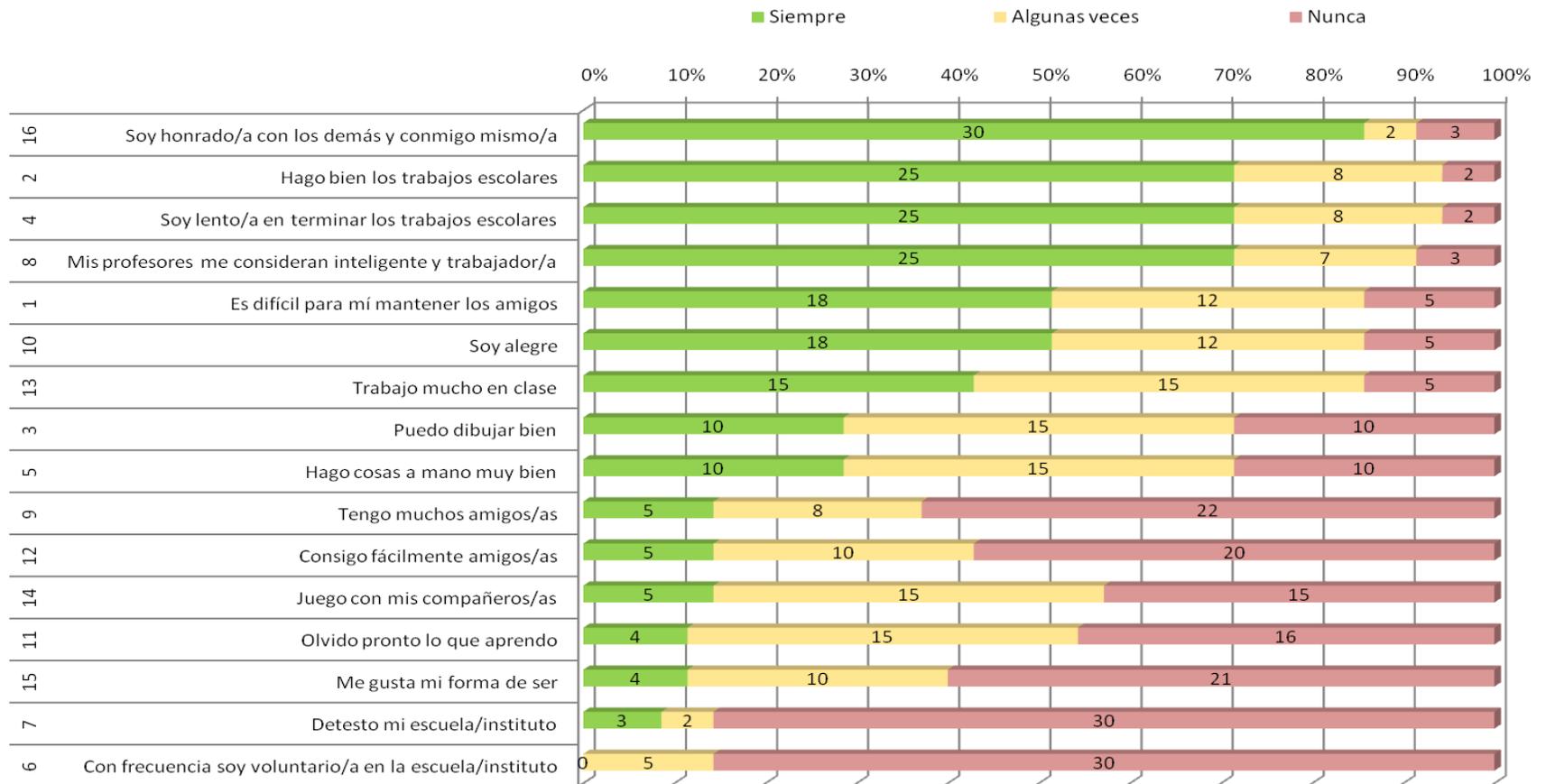


Tabla 22. Autoconcepto - Consignas

N°	Consigna	1-Siempre		2-Algunas veces		3-Nunca		TOTALES		MODA
		Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia Acumulada	%	
1	Es difícil para mí mantener los amigos	18	51,43	12	34,29	5	14,29	35	100	1
2	Hago bien los trabajos escolares	25	71,43	8	22,86	2	5,71	35	100	1
3	Puedo dibujar bien	10	28,57	15	42,86	10	28,57	35	100	2
4	Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	25	71,43	8	22,86	2	5,71	35	100	1
5	Hago cosas a mano muy bien	10	28,57	15	42,86	10	28,57	35	100	2
6	Con frecuencia soy voluntario/a en la escuela/instituto	0	0,00	5	14,29	30	85,71	35	100	3
7	Detesto mi escuela/instituto	3	8,57	2	5,71	30	85,71	35	100	3
8	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a	25	71,43	7	20,00	3	8,57	35	100	1
9	Tengo muchos amigos/as	5	14,29	8	22,86	22	62,86	35	100	3
10	Soy alegre	18	51,43	12	34,29	5	14,29	35	100	1

11	Olvido pronto lo que aprendo	4	11,43	15	42,86	16	45,71	35	100	3
12	Consigo fácilmente amigos/as	5	14,29	10	28,57	20	57,14	35	100	3
13	Trabajo mucho en clase	15	42,86	15	42,86	5	14,29	35	100	1,2
14	Juego con mis compañeros/as	5	14,29	15	42,86	15	42,86	35	100	2,3
15	Me gusta mi forma de ser	4	11,43	10	28,57	21	60,00	35	100	3
16	Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a	30	85,71	2	5,71	3	8,57	35	100	1

El análisis de autoconcepto se realizó en base a 16 preguntas cuyas respuestas se relacionan con una escala de 1 a 3 donde “1” es “siempre”; “2”, “algunas veces” y “3”, “nunca”. Esta encuesta integra datos de autoconcepto escolar, personal y de relación con los demás. A mayor nivel de respuestas “1”, más elevado será el autoconcepto, excepto en las preguntas 1, 4, 7 y 11 en las cuales se invierte la relación.

El Gráfico 20 se elaboró a partir de la evaluación de los resultados obtenidos. Se observa que el mismo arroja resultados generales bastante positivos respecto al autoconcepto de las capacidades intelectuales o habilidades, aunque la mayoría se reconoce lento para los trabajos escolares.

El autoconcepto desciende en el ámbito social, pues manifiestan que les cuesta conseguir, relacionarse y mantener amigos (preguntas 1, 12 y 15) o que no están conformes con su forma de ser (pregunta 16). Tampoco expresan interés por integrarse mediante acciones de voluntariado (pregunta 6).

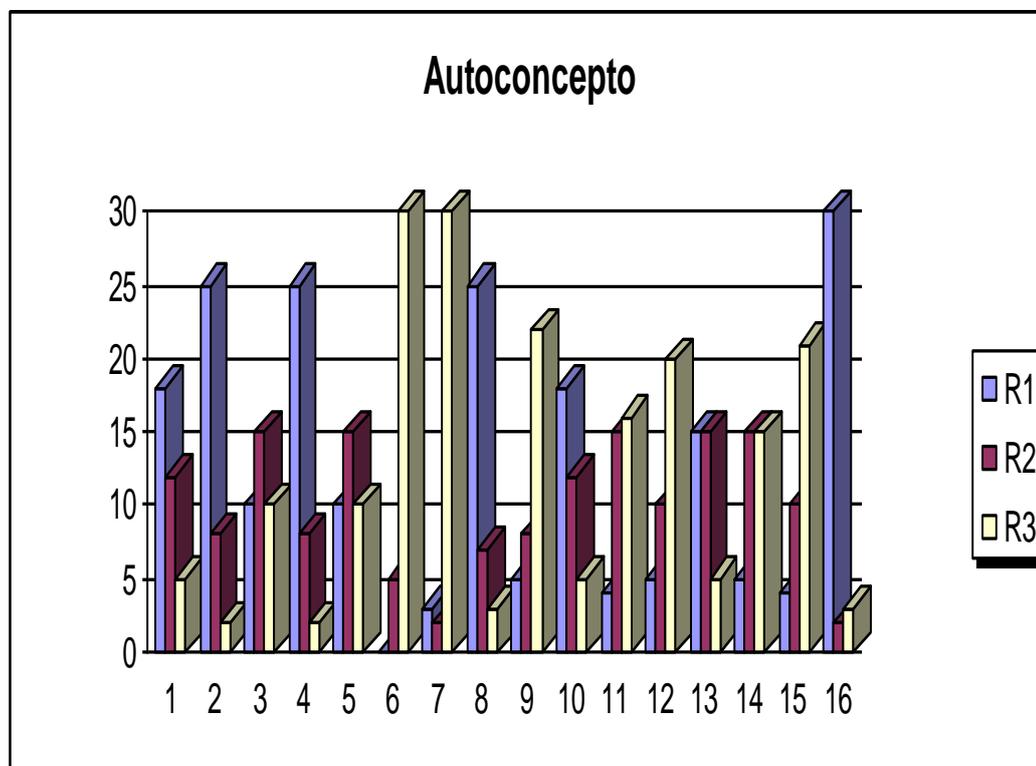


Gráfico 20. Autoconcepto

La mayoría de los encuestados ha respondido favorablemente sobre la imagen que creen que los profesores tienen sobre ellos (pregunta 8), creen que no hacen bien sus tareas escolares y sienten que no trabajan mucho en clase. Además, más de la mitad no se considera alegre y sienten que son honrados. La interacción entre compañeros (pregunta 14) es relativamente precaria.

El presente apartado es el análisis de resultados de la encuesta de motivación de logro. Sobre el eje X se encuentran los números de preguntas que se analizan (de 1 a 21, repartidas en diferentes gráficos). El eje Y representa la cantidad de respuestas para cada opción. Los alumnos cuentan con 5 opciones de respuesta, donde “1” significa “Nunca”; “2”, “Casi Nunca”; “3”, “Algunas Veces”; “4”,

“Mucho” y “5”, “Siempre”. Estas opciones están identificadas en los gráficos como R1, R2, R3, R4 y R5 respectivamente.

Al analizar las dimensiones en forma global, se obtiene:

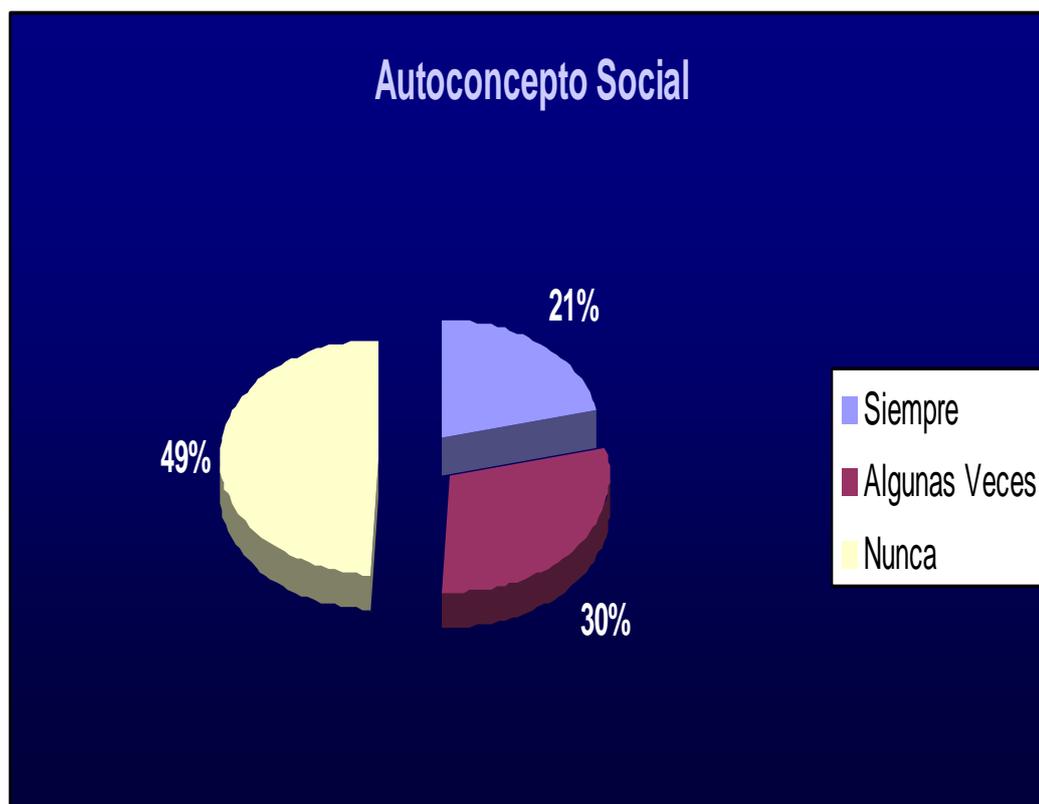


Gráfico 21. Autoconcepto Social

Tal como se observa en el *Gráfico 21*, en el cual “Siempre” indica mayor nivel de autoconcepto, en general, el grupo carece de un nivel de autoconcepto social favorable, pues el 49% tiene niveles muy bajos de esta variable y sólo el 22 muestra niveles elevados.

Respecto al autoconcepto académico, se ha obtenido

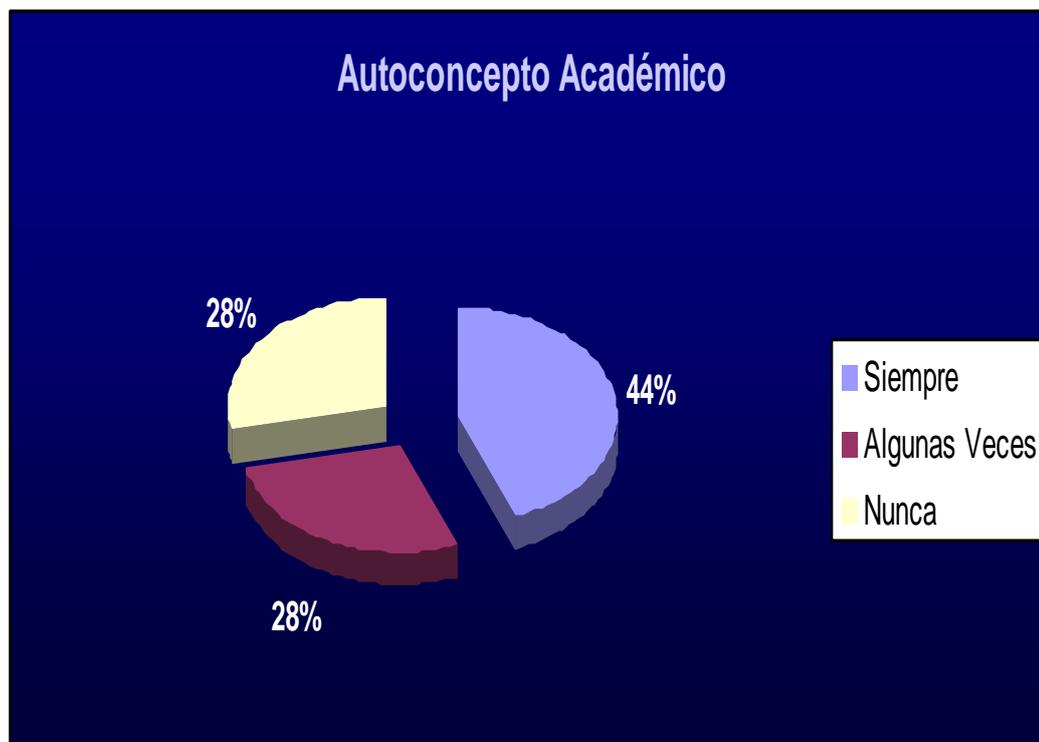


Gráfico 22. Autoconcepto Académico

Este cuadro, como el anterior, se mide por la frecuencia de “Siempre”, que marca la tendencia positiva. En el análisis previo a la realización de ambos gráficos se han modificado los valores que indicaban “Nunca” como respuesta positiva por los de “Siempre” a los fines de una graficación adecuada.

A diferencia del autoconcepto social que manifestaron los encuestados, se observa que el grupo tiene un alto autoconcepto académico, con un 44% en su nivel más elevado y un 28% en un nivel medio. Sólo el restante 28%, es decir, algo más de un cuarto de la muestra, se ha mostrado pesimista en este punto.

Encuesta 3. Motivación de Logro

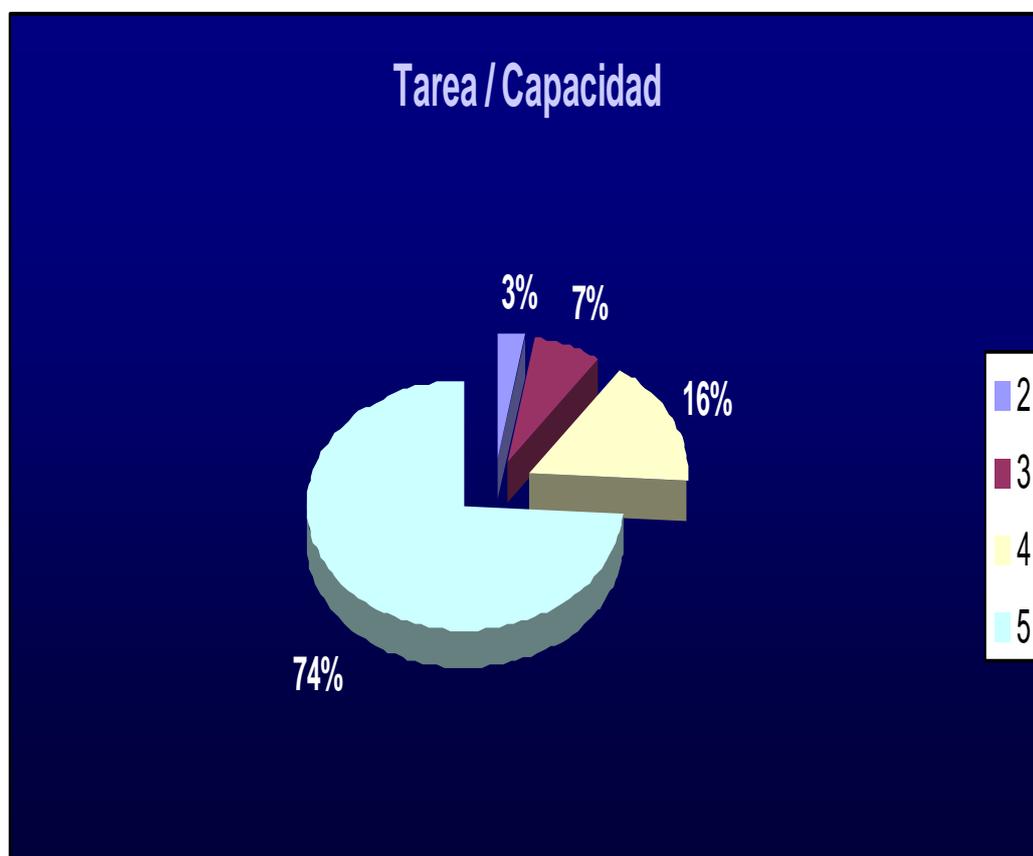


Gráfico 23. Tarea/Capacidad

En referencia a este primer punto, los alumnos manifiestan un alto grado de seguridad respecto de sus capacidades y de su relación con la tarea escolar o académica. La mayoría se reconoce capaz para afrontar el nivel de estudio que cursa y perseverante en las tareas.

Al discriminar por cada pregunta el análisis de la relación de los alumnos con las tareas y su capacidad, obtenemos el Gráfico siguiente. Para una mejor comprensión de los gráficos se han colocado sobre el eje X los números de las

preguntas que se analizan y se ha codificado la respuesta en base a la siguiente tabla para los gráficos de columnas que se exponen a continuación.

R1	Nunca
R2	Casi nunca
R3	Algunas veces
R4	Mucho
R5	Siempre

Tabla 23. Codificación de respuestas

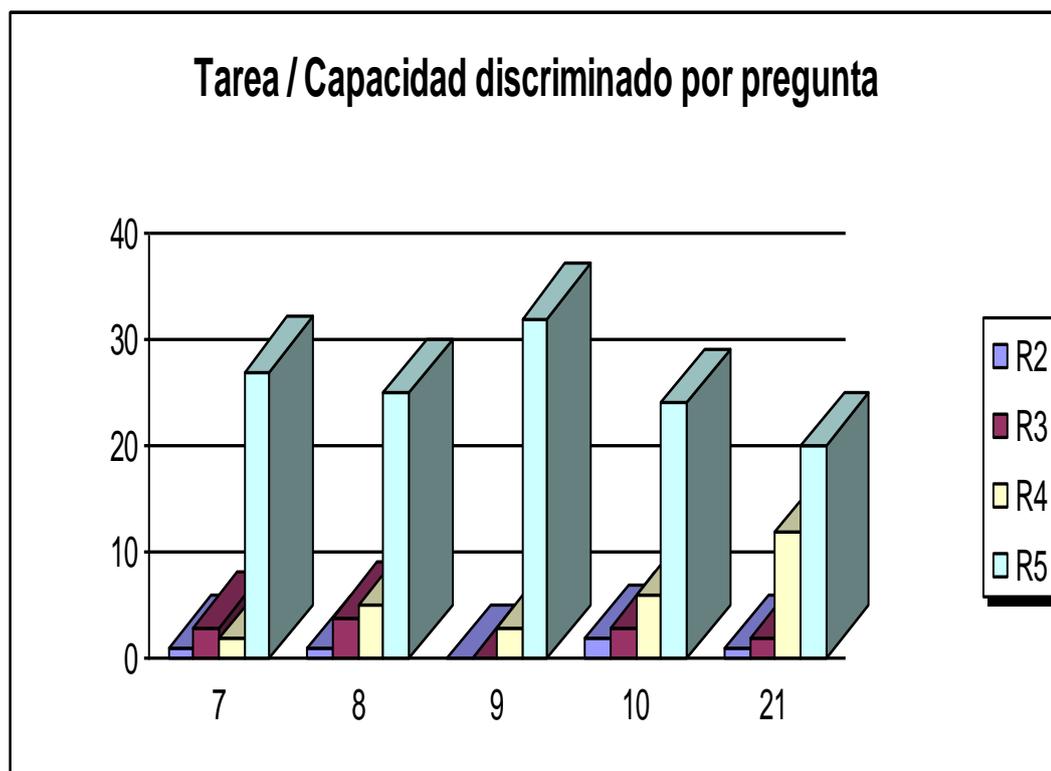


Gráfico 24. Tarea/Capacidad por pregunta

Uno de los factores que se tiene en cuenta es la actitud de los alumnos frente al estudio (Gráfico 24). Las preguntas 7, 8, 9 y 10 están dirigidas específicamente a la autoconfianza en su capacidad para realizar las tareas y concluir con éxito sus estudios. Las respuestas han sido altamente positivas, lo cual demuestra que a nivel grupal el índice de proyección negativa ronda el 10%.

Si bien en las preguntas referidas a la confianza en su capacidad para estudiar que tienen los encuestados han resultado favorables, sorprende el alto porcentaje de respuestas positivas frente al aburrimiento en clase, con 32 alumnos de 35 encuestados que han respondido un alto grado de aburrimiento en clase (Gráfico 25).

Por un lado, el aburrimiento puede estar enlazado a factores externos a la propuesta educativa (cansancio por otras actividades, edad promedio, etc.), es éste un punto que muestra alta fragilidad en la motivación de logro.

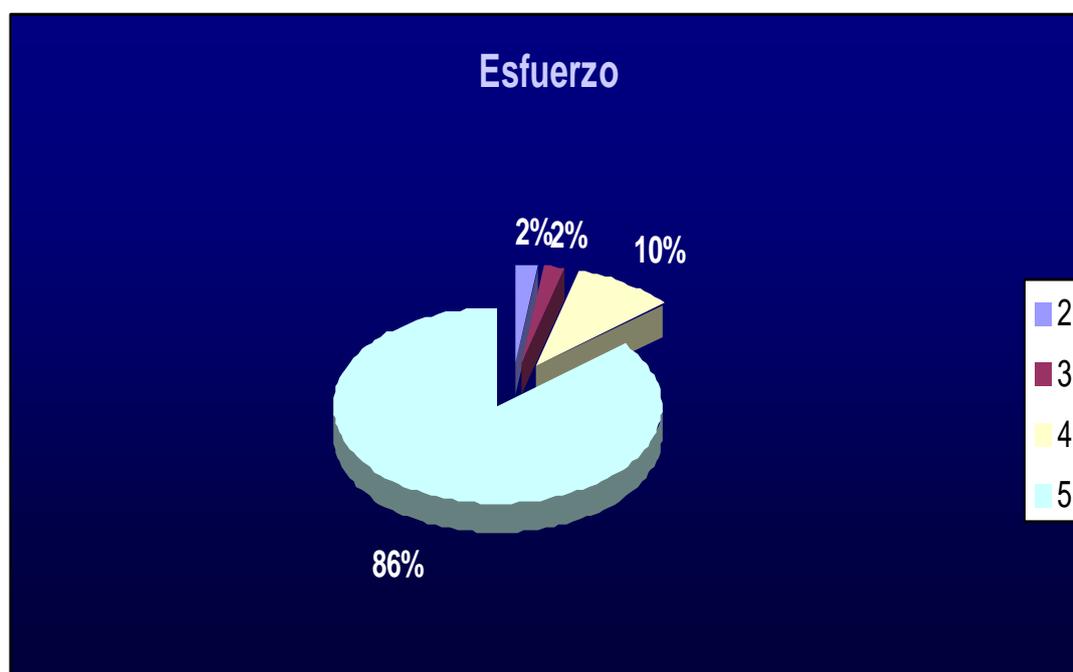


Gráfico 25. Esfuerzo

Con un 86% de respuestas positivas, queda claro que el grupo analizado demuestra un esfuerzo por proseguir sus estudios. Sin embargo, un 14% es un porcentaje significativo que representa un grupo en riesgo de fracaso respecto de este indicador.

Al analizar por preguntas este punto, se encuentra que se esfuerzan para obtener buenas notas, tienen alto nivel de auto-exigencia, perseveran ante las dificultades que se presentan al estudiar y tienen ganas de aprender.

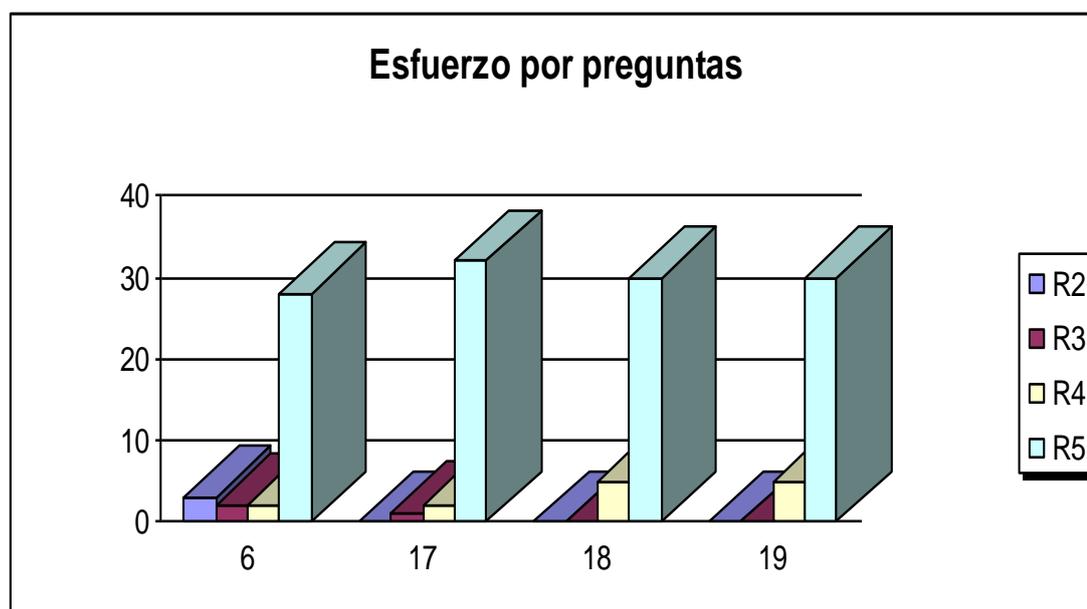


Gráfico 26. Esfuerzo por preguntas

El interés que demuestran los encuestados, si bien es alto, deja a un 11% de los estudiantes debajo de lo esperable, lo cual representa otro factor de riesgo de fracaso escolar. Las preguntas referidas al esfuerzo y las satisfacciones que encuentran en el estudio son altamente positivas, es destacable que no muestran un alto interés por obtener buenas notas, lo cual demuestra que no tienen un interés competitivo, sino que se muestran más interesados por las satisfacciones que les brinda estudiar.

Teniendo en cuenta que se trata de una población adulta que está cursando enseñanza media, en su mayoría, mujeres, podemos inferir que el cambio de paradigma respecto al rol de la mujer en la sociedad y en especial en el ámbito laboral hace que las satisfacciones por la inserción socio-cultural-laboral que

obtienen por medio de sus estudios académicos sean más importantes que el resto de los factores analizados en este punto.

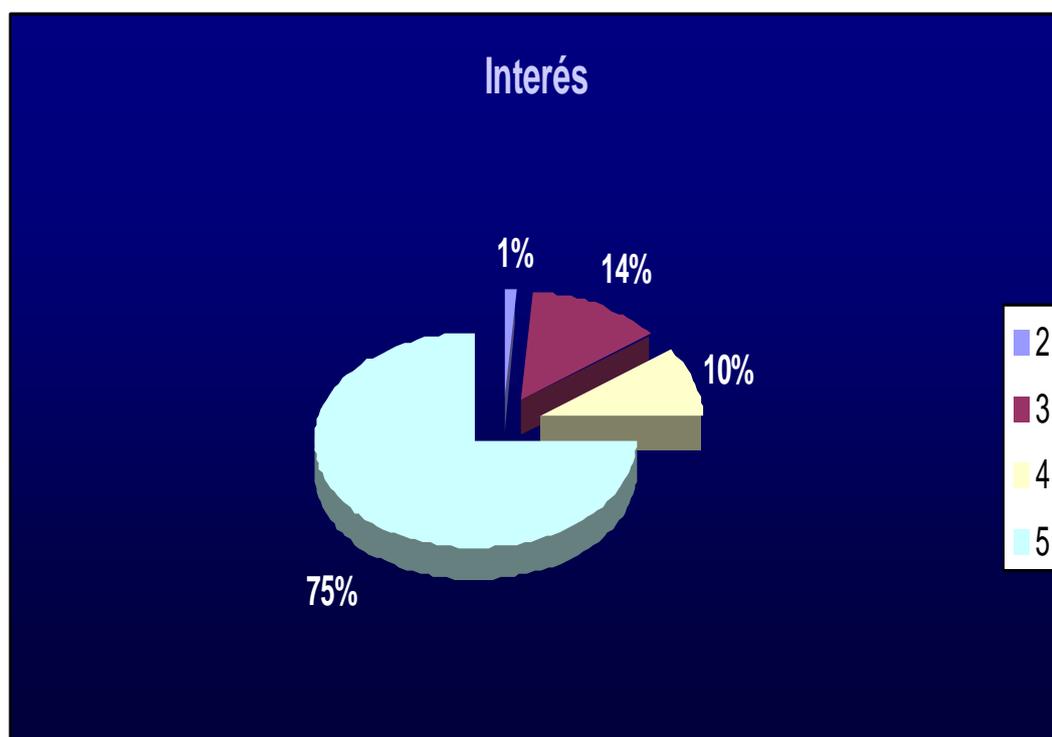


Gráfico 27. Interés por el estudio

Respecto a la motivación que muestran los alumnos en cuanto al grado de satisfacción que muestran en relación con las notas obtenidas, sorprende especialmente la respuesta 3, en la cual expresan una altísima falta de relación entre la nota obtenida y la esperada en la última evaluación que tuvieron. Es probable que haya habido un error de interpretación al responder o que, simplemente, los alumnos tengan un autoconcepto distorsivo en el estudio, es decir que esperan resultados muy

diferentes a los que obtienen, ya sea tanto aquellos referidos al éxito como al fracaso en los exámenes.

A excepción de lo mencionado, los alumnos expresan, en general, un alto grado de satisfacción con las notas, aunque también manifiestan que el factor suerte influye positivamente en las notas recibidas (por lo cual, es posible que la respuesta 3 no se deba a un error de interpretación).

En general, consideran que las notas son justas “algunas veces” y que hay un alto grado de subjetividad en las calificaciones por parte de los docentes. El análisis de estos resultados permite inferir que los alumnos tienen una relación confusa con los resultados que obtienen, puesto que consideran relevantes los factores externos como la suerte y la subjetividad.

A pesar de ello, y de considerar una justicia relativa en las notas que obtienen, dicen estar satisfechos con las notas de la última evaluación, incluso cuando esta difiera de la nota esperada, es decir, que ante lo esperado y lo obtenido, parece que logran reconocer que las calificaciones obtenidas son el resultado real, puesto que 30 de 35 alumnos han manifestado satisfacción total con la nota de la última evaluación.

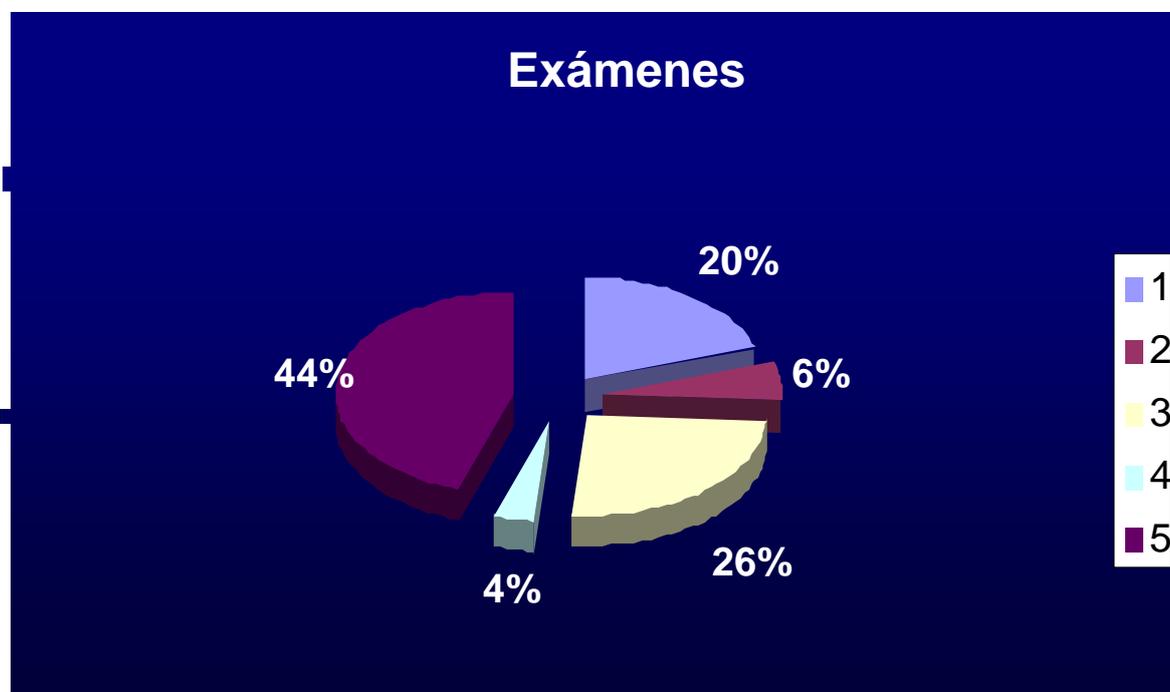


Gráfico 28. Exámenes

El Gráfico 29 refleja que los alumnos consideran que los profesores tienen alta capacidad pedagógica (69%), mientras que algunos (17%) creen que la capacidad pedagógica es media y otro media baja (14%).

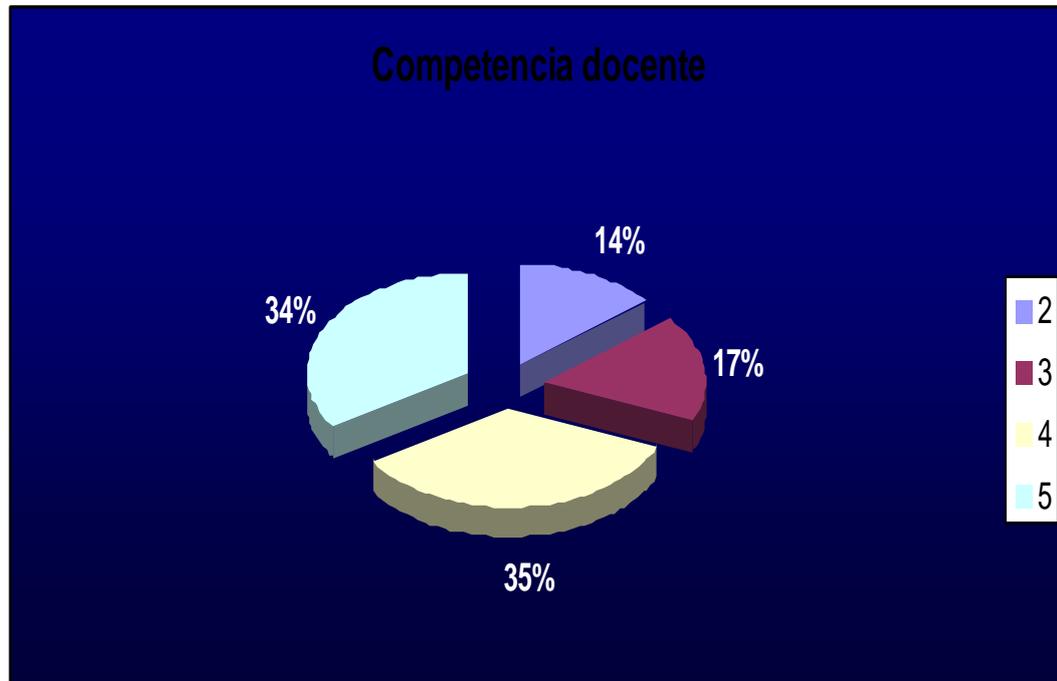


Gráfico 29. Competencia docente

MOTIVACIÓN

“A continuación aparecen unas afirmaciones sobre tu motivación hacia el aprendizaje. Valora marcando el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.”

Tabla 24. Motivación – Análisis Estadístico

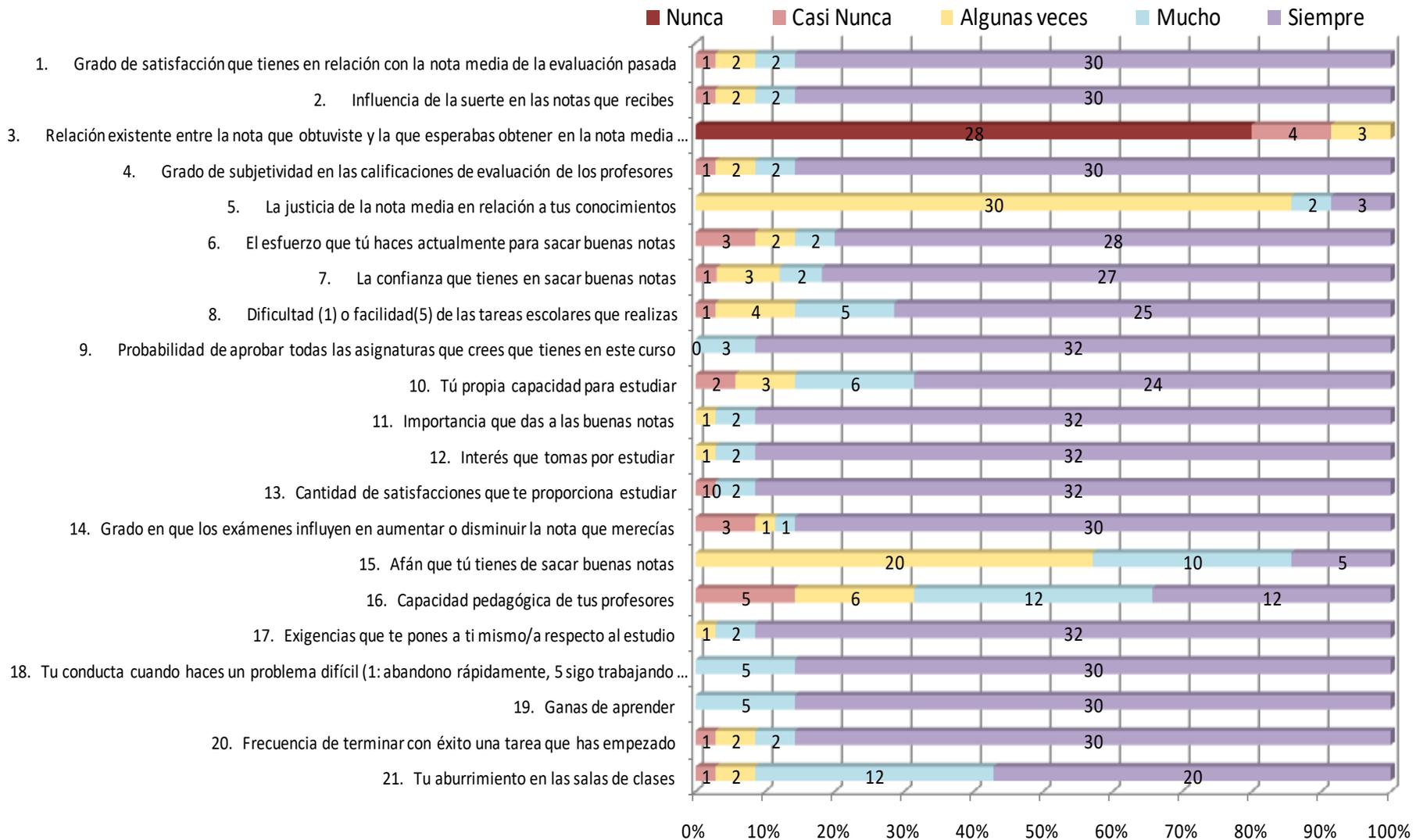


Tabla 25 Motivación (Ordenadas las consignas en función de categoría “Siempre”)

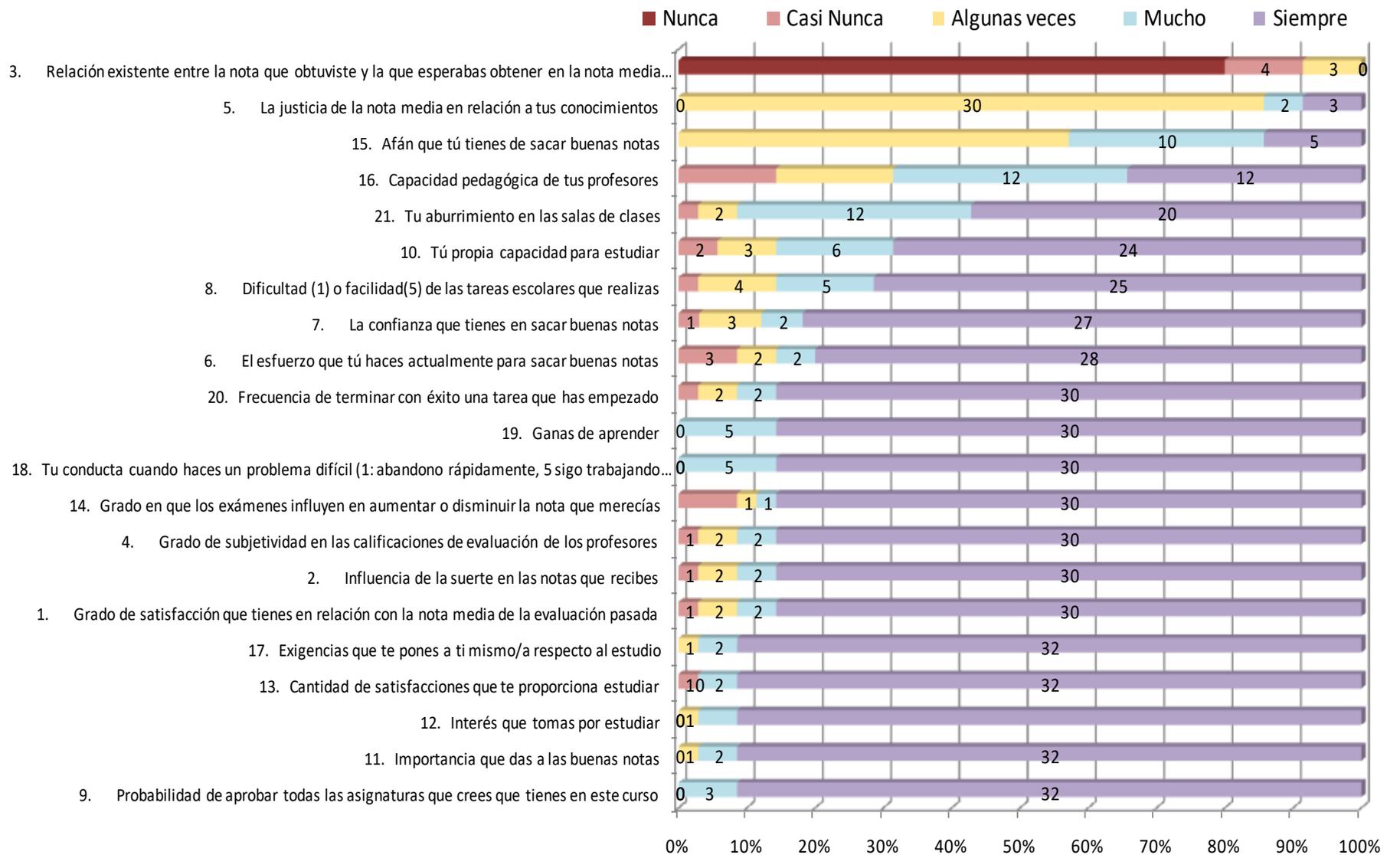


Tabla 26. Motivación – Consignas

Consignas	Categorías										TOTALES		
	1. Nunca		2. Casi Nunca		3. Algunas Veces		4. Mucho		5. Siempre				
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	MODA
1. Grado de satisfacción que tienes en relación con la nota media de la evaluación pasada	0	0	1	2,86	2	5,71	2	5,71	30	85,71	35	100	5
2. Influencia de la suerte en las notas que recibes	0	0	1	2,86	2	5,71	2	5,71	30	85,71	35	100	5
3. Relación existente entre la nota que obtuviste y la que esperabas obtener en la nota media de la evaluación pasada	28	80,00	4	11,43	3	8,57	0	0,00	0	0,00	35	100	1
4. Grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación de los profesores	0	0	1	2,86	2	5,71	2	5,71	30	85,71	35	100	5
5. La justicia de la nota media en relación a tus conocimientos	0	0	0	0,00	30	85,71	2	5,71	3	8,57	35	100	3
6. El esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	0	0	3	8,57	2	5,71	2	5,71	28	80,00	35	100	5
7. La confianza que tienes en sacar buenas notas	0	0	1	3,03	3	9,09	2	6,06	27	81,82	33	100	5

8. Dificultad (1) o facilidad(5) de las tareas escolares que realizas	0	0	1	2,86	4	11,43	5	14,29	25	71,43	35	100	5
9. Probabilidad de aprobar todas las asignaturas que crees que tienes en este curso	0	0	0	0,00	0	0,00	3	8,57	32	91,43	35	100	5
10. Tú propia capacidad para estudiar	0	0	2	5,71	3	8,57	6	17,14	24	68,57	35	100	5
11. Importancia que das a las buenas notas	0	0	0	0,00	1	2,86	2	5,71	32	91,43	35	100	5
12. Interés que tomas por estudiar	0	0	0	0,00	1	2,86	2	5,71	32	91,43	35	100	5
13. Cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	0	0	1	2,86	0	0,00	2	5,71	32	91,43	35	100	5
14. Grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías	0	0	3	8,57	1	2,86	1	2,86	30	85,71	35	100	5
15. Afán que tú tienes de sacar buenas notas	0	0	0	0,00	20	57,14	10	28,57	5	14,29	35	100	3
16. Capacidad pedagógica de tus profesores	0	0	5	14,29	6	17,14	12	34,29	12	34,29	35	100	4,5
17. Exigencias que te pones a ti mismo/a respecto al estudio	0	0	0	0,00	1	2,86	2	5,71	32	91,43	35	100	5

18. Tu conducta cuando haces un problema difícil (1: abandono rápidamente, 5 sigo trabajando hasta el final)	0	0	0	0,00	0	0,00	5	14,29	30	85,71	35	100	5
19. Ganas de aprender	0	0	0	0,00	0	0,00	5	14,29	30	85,71	35	100	5
20. Frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	0	0	1	2,86	2	5,71	2	5,71	30	85,71	35	100	5
21. Tu aburrimiento en las salas de clases	0	0	1	2,86	2	5,71	12	34,29	20	57,14	35	100	5

Encuesta de Habilidades del aprendizaje

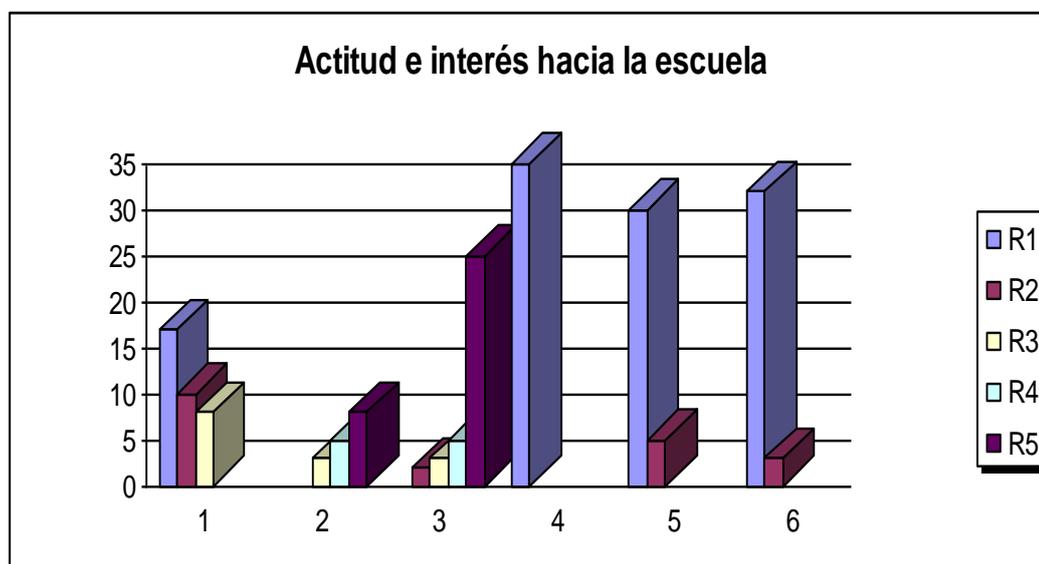


Gráfico 30. Actitud e Interés

El presente ítem muestra una preocupación mayor por el estudio que por encontrar antes un trabajo, es decir, los alumnos no ven un buen trabajo como una opción a su preparación académica sino como un complemento. Esto demuestra la claridad que tienen frente a la importancia de sus estudios y, a pesar de mostrarse reticentes frente a la educación enciclopedista que abarca temas que, según ellos asumen, no colaboran en hallar un buen trabajo, se muestran interesados en aprender y finalizar sus estudios.

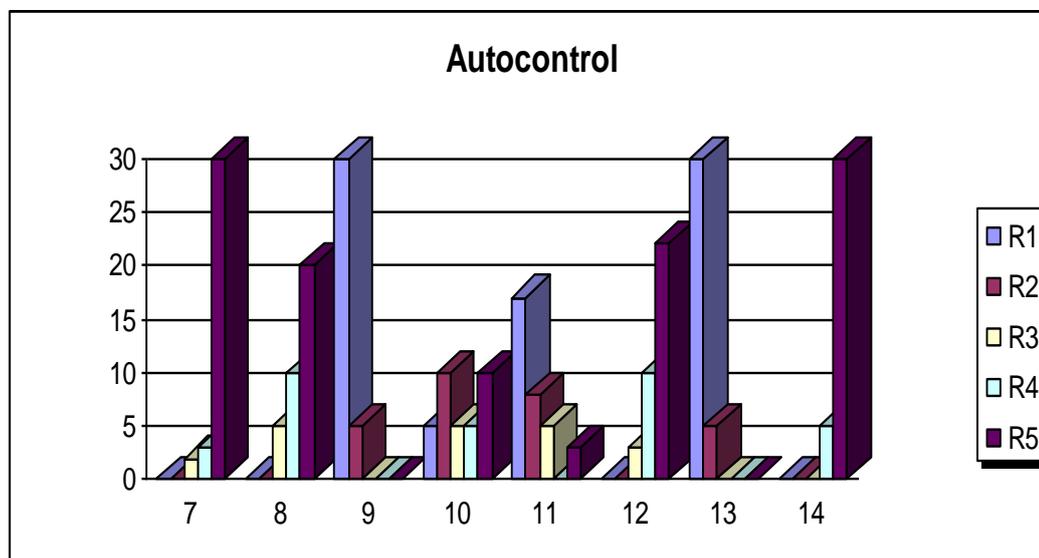


Gráfico 31. Autocontrol

En cuanto al autocontrol, los resultados son positivos. La mayoría de los alumnos ha demostrado que, más allá de sus gustos o preferencias, tratan de esforzarse y completar sus tareas y de estudiar para las evaluaciones.

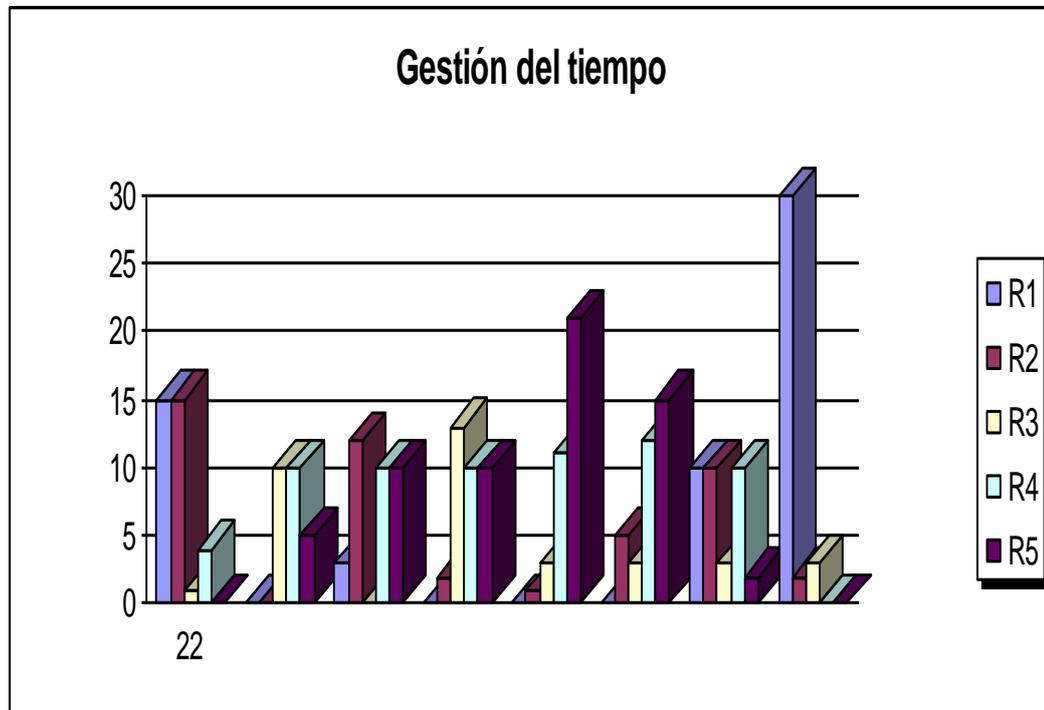


Gráfico 32. Gestión del tiempo

Los alumnos han demostrado resultados bastante heterogéneos respecto de la gestión del tiempo. Suelen dejar las tareas y el estudio para último momento, aprovechan sus horas libres para estudiar, pero tratan a la vez de organizarse y evitar que su vida social impacte sobre su tiempo de estudio.

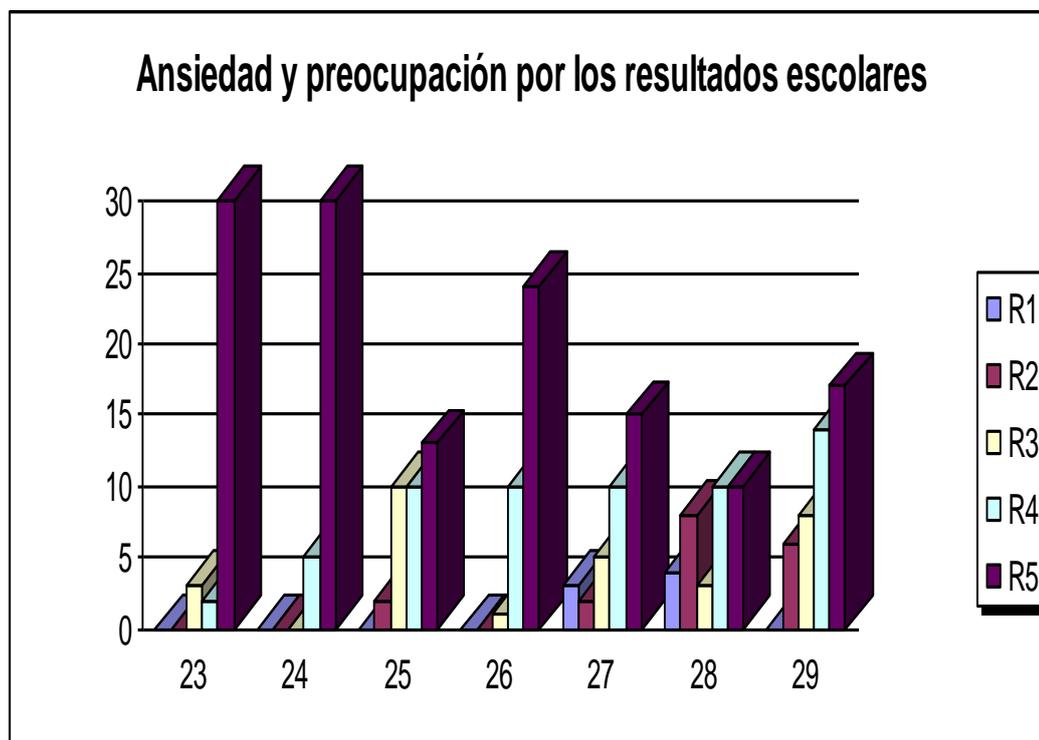


Gráfico 33. Ansiedad

Sobre la ansiedad por los resultados, los alumnos han expresado su preocupación por no poder aprovechar las clases, así como el desánimo que les producen las notas bajas. Además, expresan nerviosismo frente a las situaciones de examen.

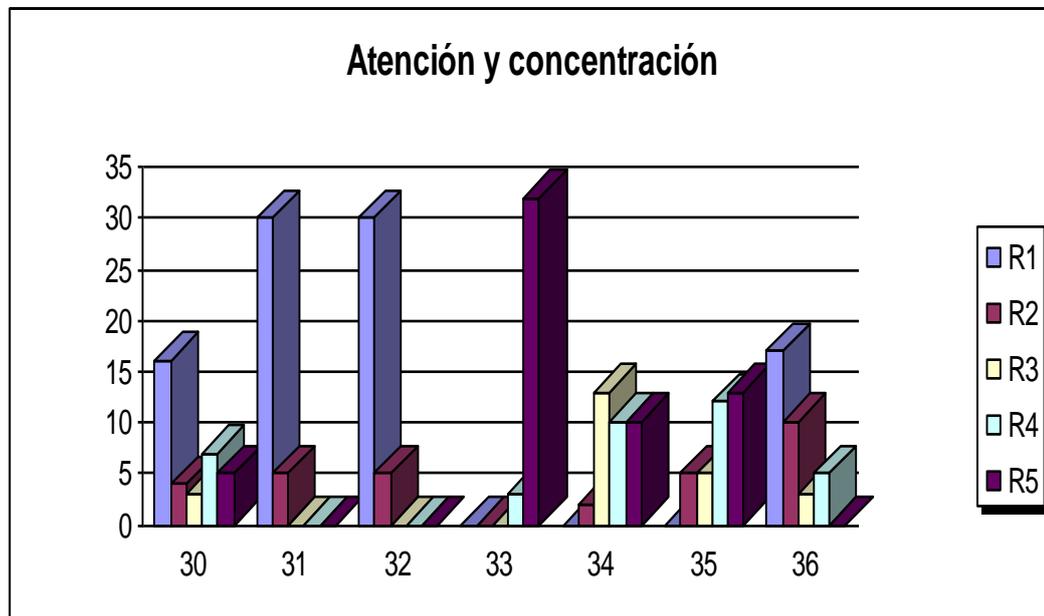


Gráfico 34. Atención y Concentración

Al ser consultados sobre su concentración, surge como elemento distractivo el cansancio y el estar pensando en otras cosas durante la clase. Estos factores les generan dificultades para atender en clases o para estudiar.

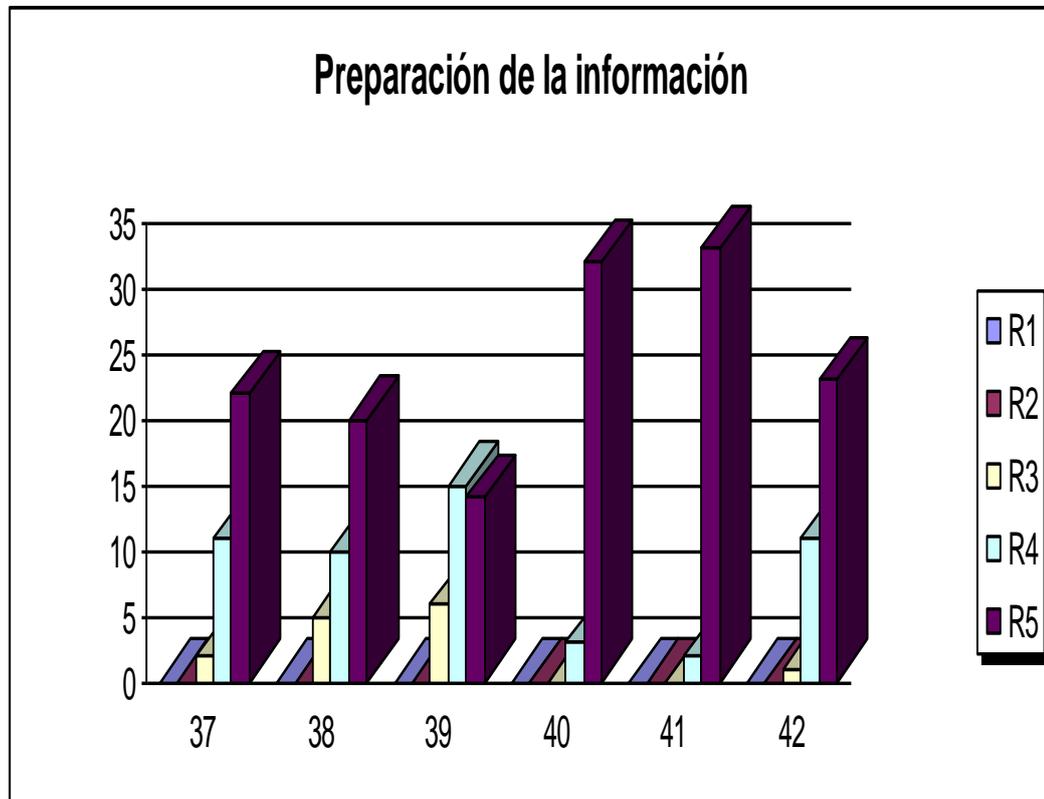


Gráfico 35. Preparación de la información

Las respuestas sobre la forma en que los alumnos preparan la información demuestran esmero. Tratan de incorporar el vocabulario, así como de aplicar los conocimientos adquiridos a su vida diaria. Además, la mayoría realiza resúmenes y trata de relacionar el tema que está estudiando con otros.

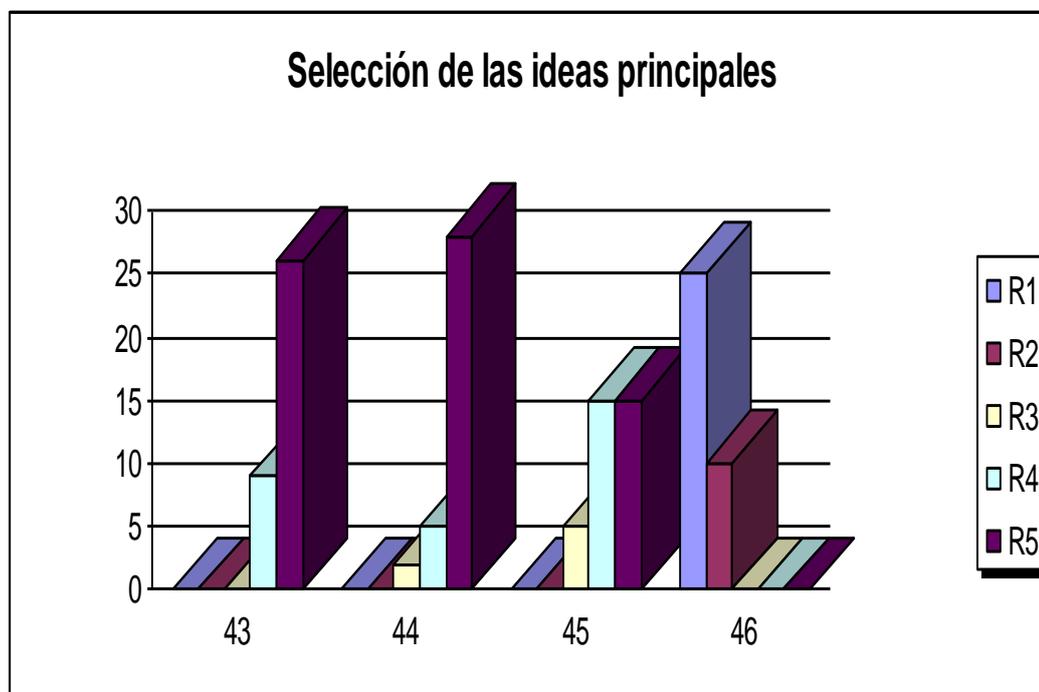


Gráfico 36. Ideas Principales

Respecto a la selección de ideas principales, los alumnos dicen comprenderlas cuando son expuestas por el profesor y hallan dificultades para reconocerlas cuando deben estudiar solos. Además, indican que no las seleccionan al abordar un tema de estudio.

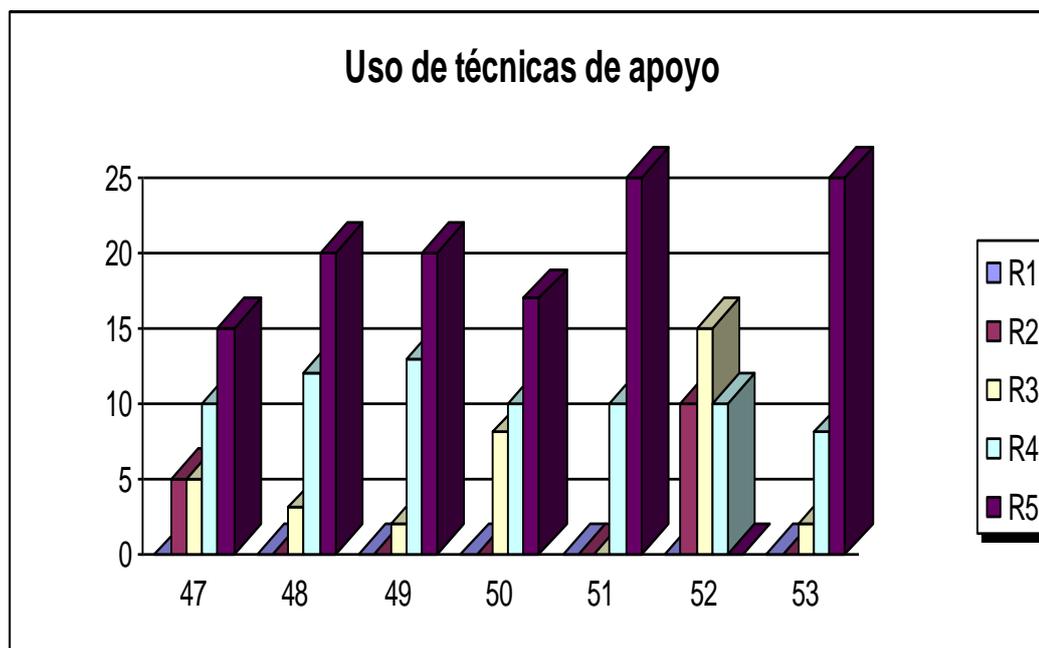


Gráfico 37. Técnicas de Apoyo

Los alumnos manifiestan hacer uso de las técnicas de apoyo personales (resúmenes, apuntes, subrayado) como de acudir a las clases de apoyo o comparar apuntes entre compañeros para asegurarse de tener el contenido correcto.

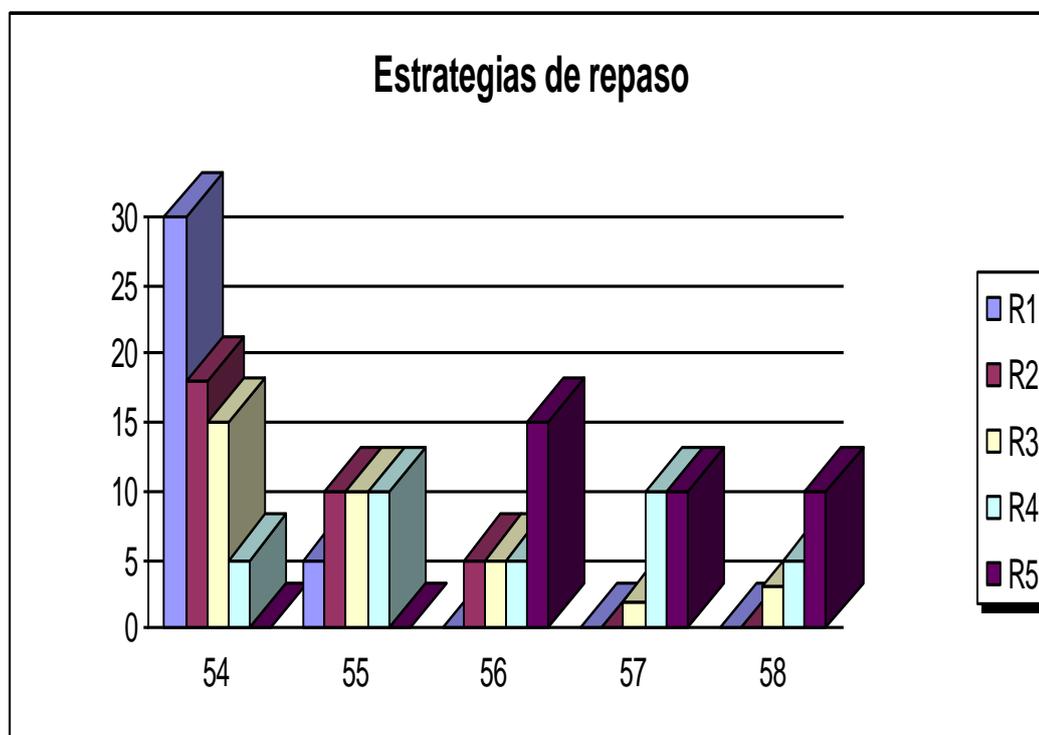


Gráfico 38. Estrategias de Repaso

Tal como se observa en el gráfico anterior, los alumnos no muestran acudir a las estrategias de repaso para afianzar el conocimiento y facilitar la adquisición de aprendizajes significativos. En general, expresan usar poco, pocas estrategias.

En cuanto a la comprensión en el estudio, se observan en el cuadro siguiente, que tienen dificultades que los llevan a priorizar la memorización frente a la comprensión de los contenidos como reglas, fórmulas o palabras que no entienden. Por lo manifestado, recién logran entender qué han estudiado mal cuando llegan al examen y suelen tener dificultades para comprender las consignas en tareas y exámenes.

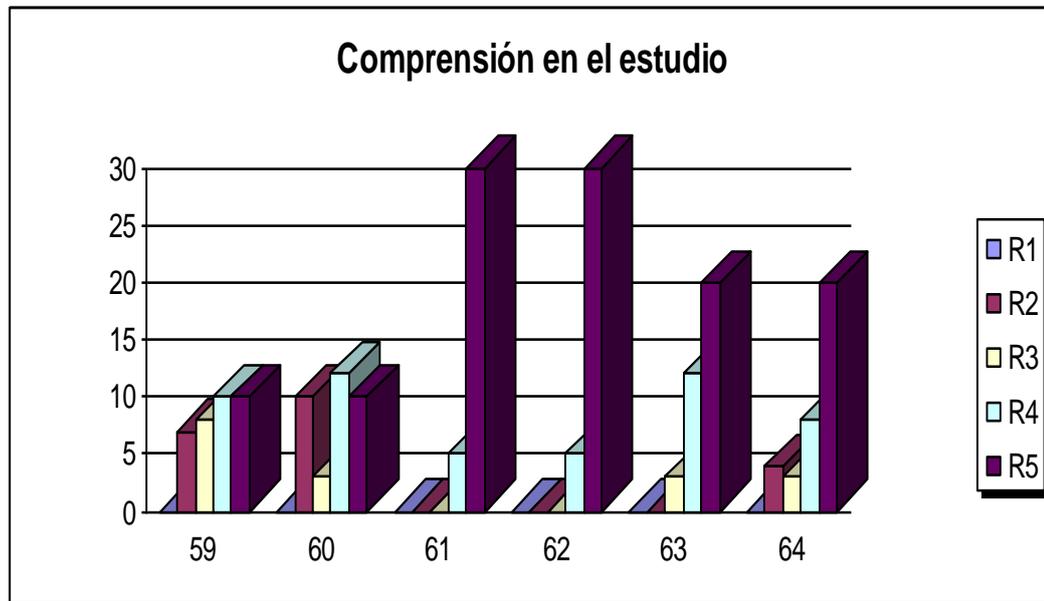
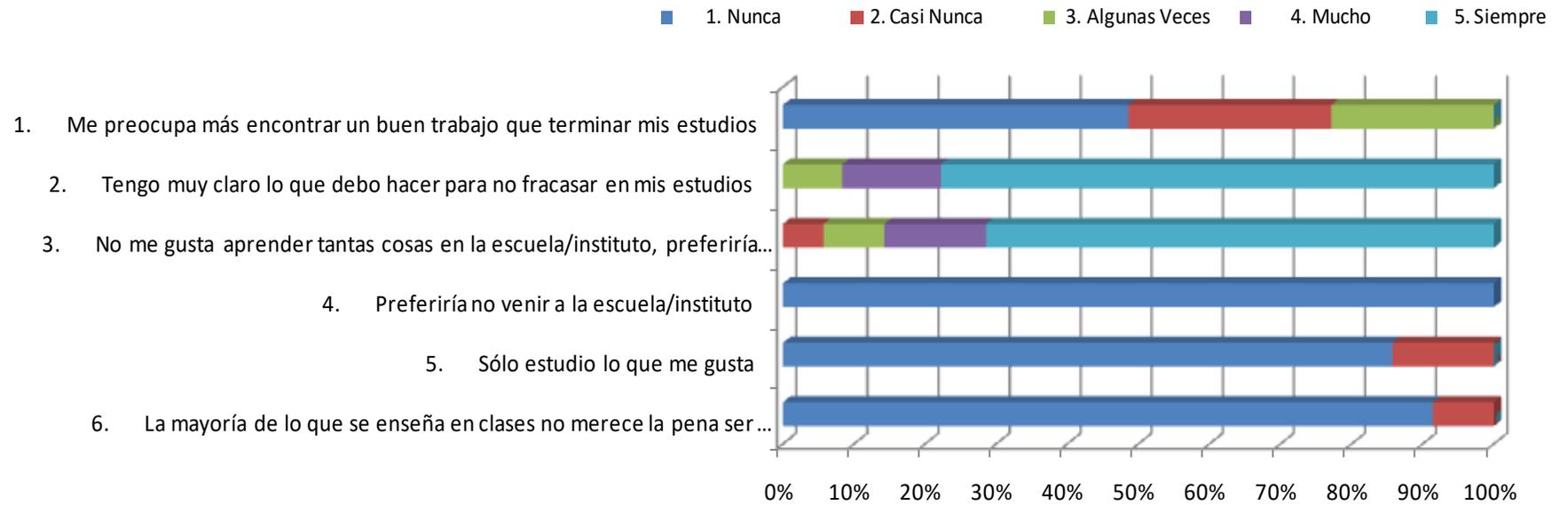


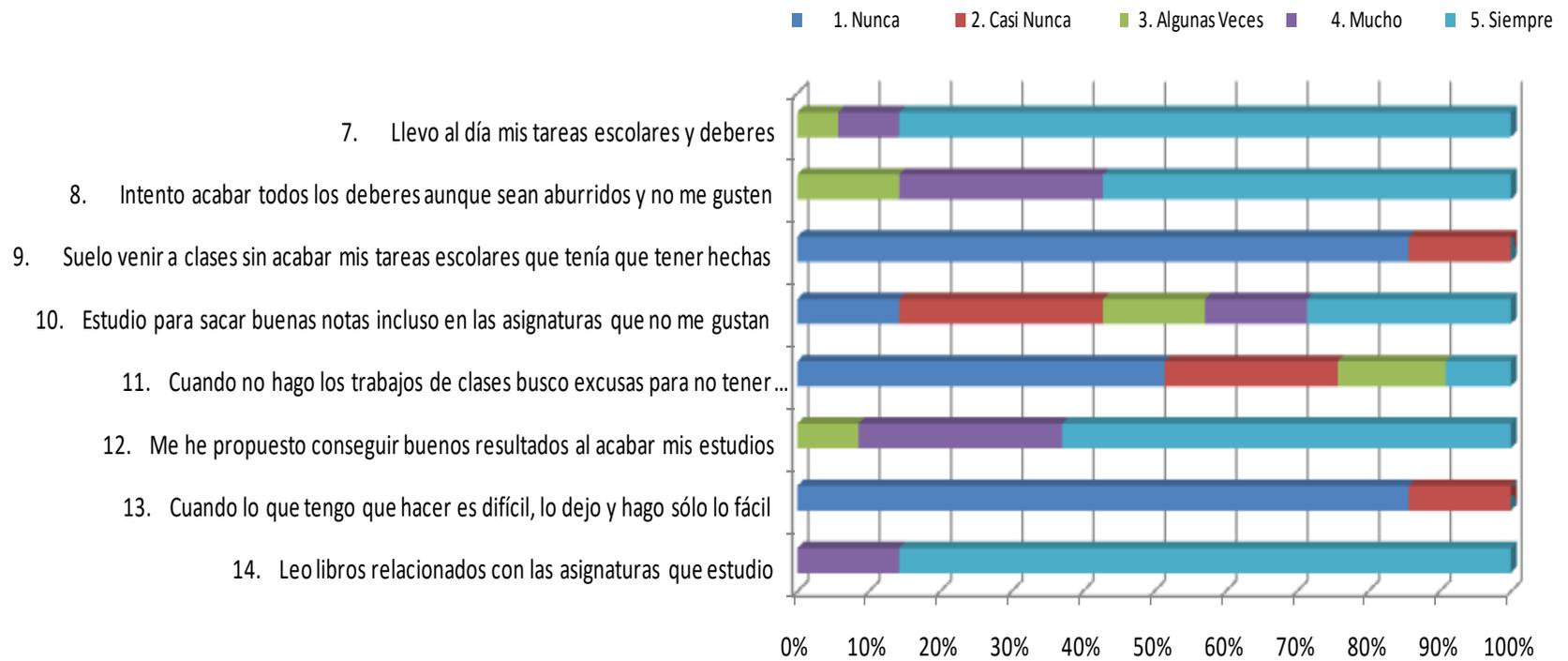
Gráfico 39. Comprensión en el Estudio

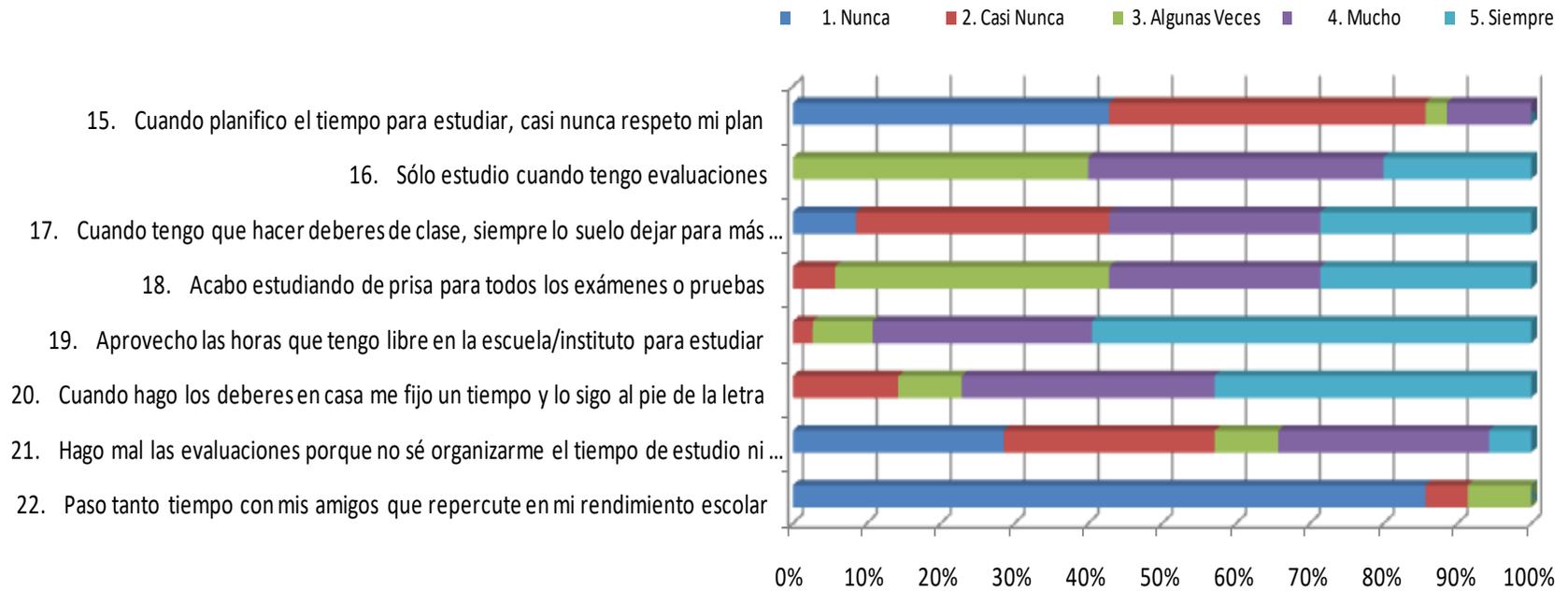
HABILIDADES DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO

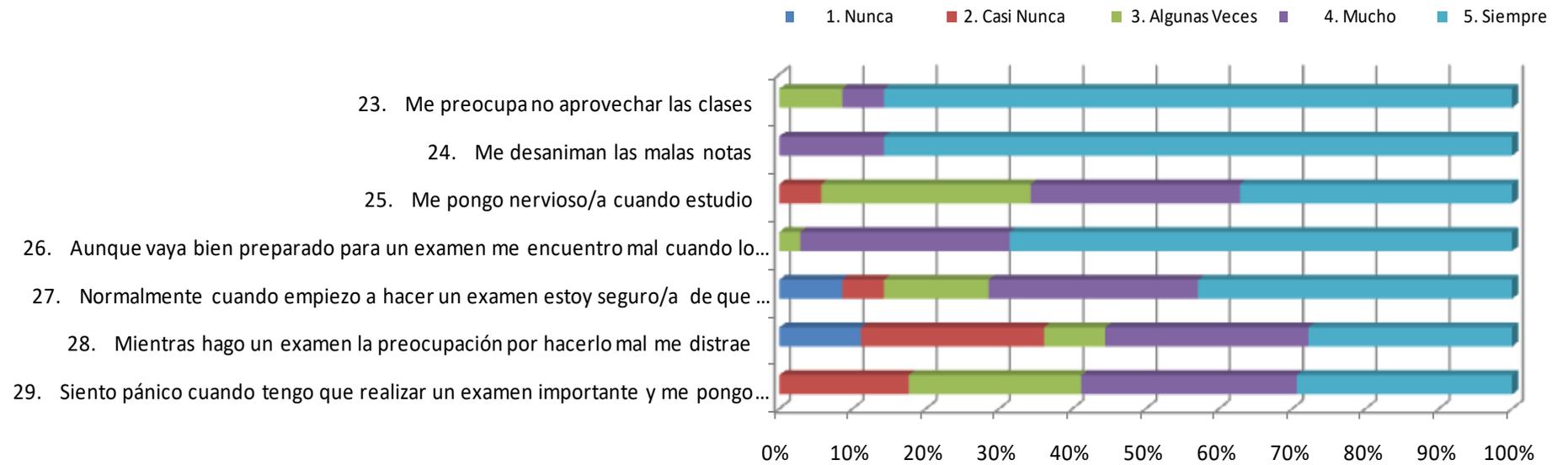
A continuación, aparecen unas afirmaciones sobre tu forma de estudiar. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.

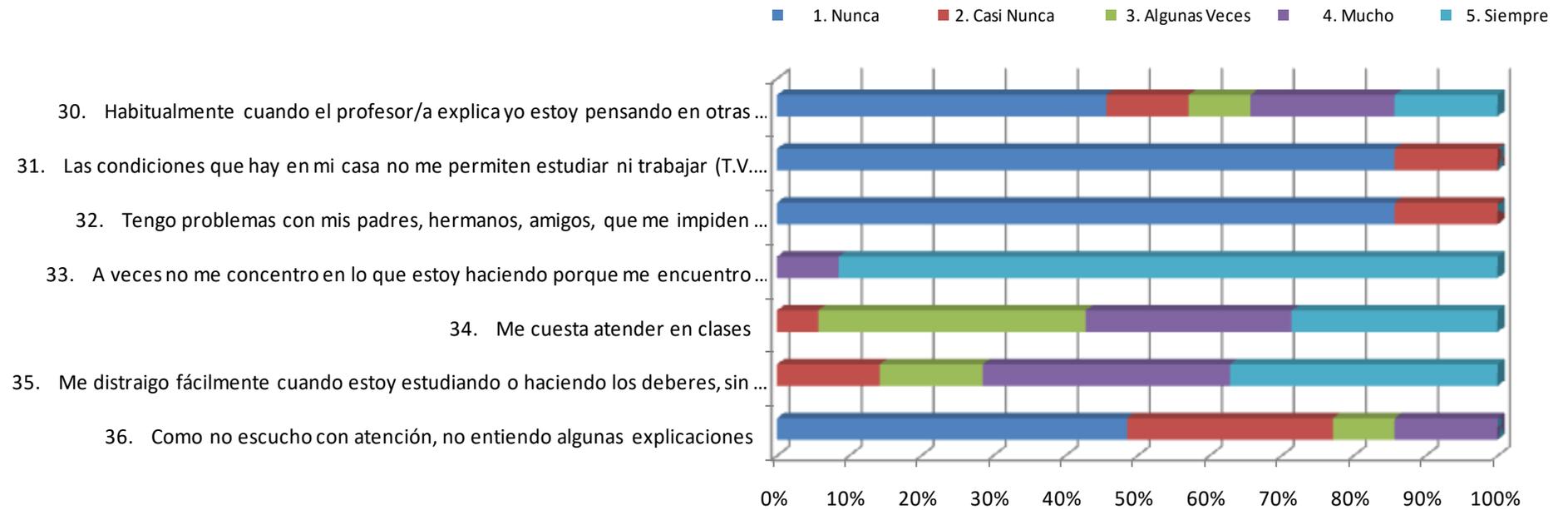
Tabla 27. Cuadro estadístico 1 – habilidades aprendizaje

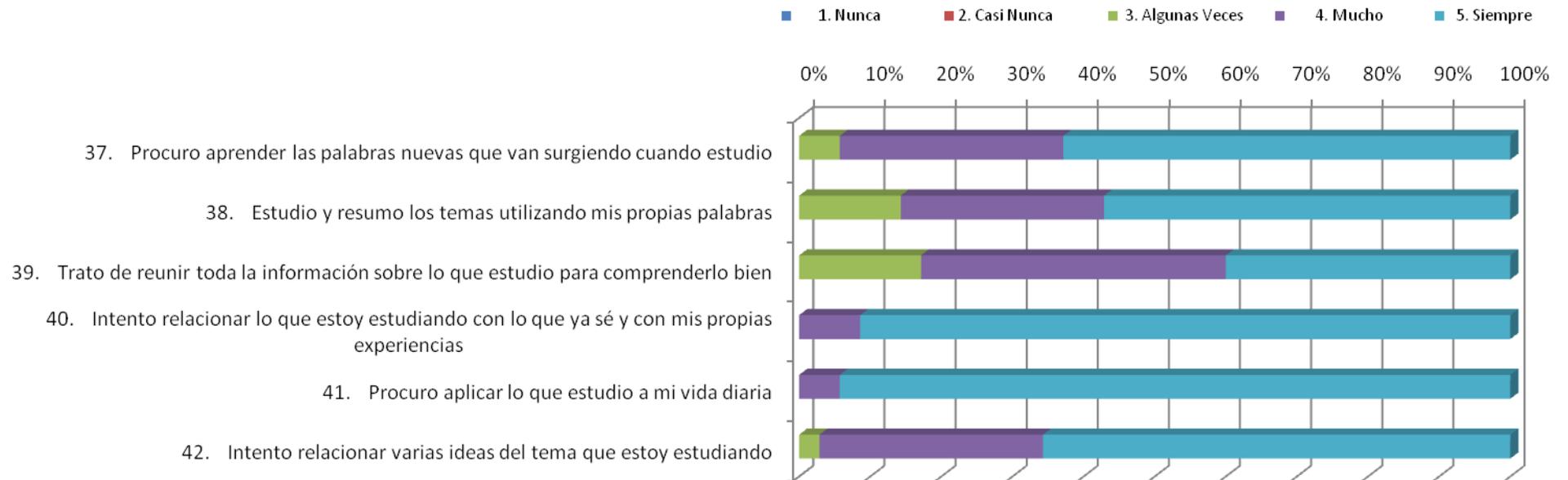


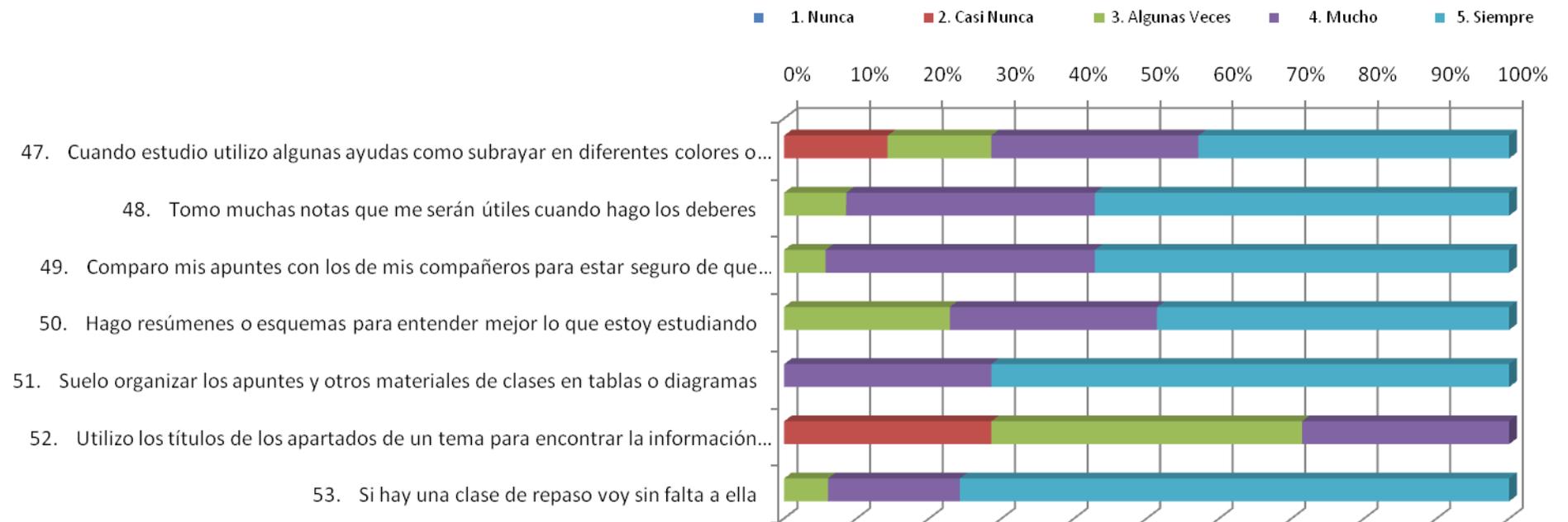












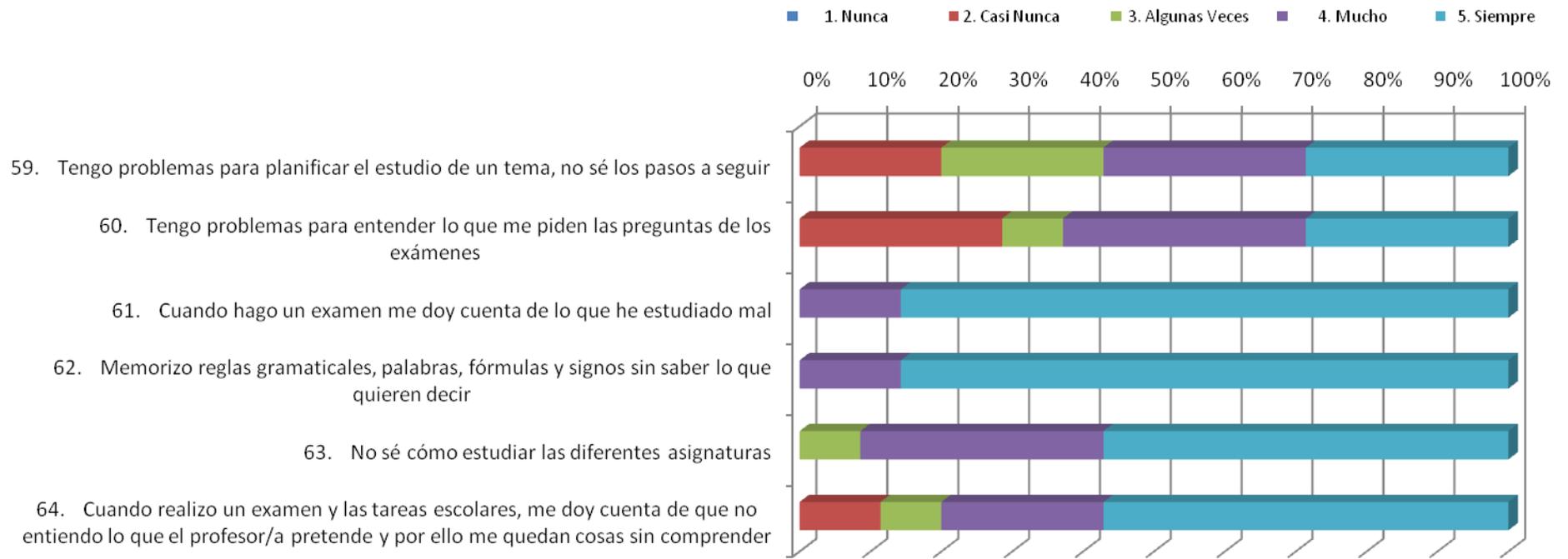


Tabla 28. Consignas - Habilidades del aprendizaje

Consignas	Categorías										TOTALES		
	1. Nunca		2. Casi Nunca		3. Algunas Veces		4. Mucho		5. Siempre				
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	MO DA
1. Me preocupa más encontrar un buen trabajo que terminar mis estudios	17	48,57	10	28,57	8	22,86	0	0,00	0	0,00	35	100	1
2. Tengo muy claro lo que debo hacer para no fracasar en mis estudios	0	0,00	0	0,00	3	8,33	5	13,89	28	77,78	36	100	5
3. No me gusta aprender tantas cosas en la escuela/instituto, preferiría aprender únicamente lo que necesito para obtener un buen trabajo	0	0,00	2	5,71	3	8,57	5	14,29	25	71,43	35	100	5
4. Preferiría no venir a la escuela/instituto	35	100,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
5. Sólo estudio lo que me gusta	30	85,71	5	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
6. La mayoría de lo que se enseña en clases no merece la pena ser aprendido y no me gusta	32	91,43	3	8,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
7. Llevo al día mis tareas escolares y deberes	0	0,00	0	0,00	2	5,71	3	8,57	30	85,71	35	100	5
8. Intento acabar todos los deberes aunque sean aburridos y no me gusten	0	0,00	0	0,00	5	14,29	10	28,57	20	57,14	35	100	5
9. Suelo venir a clases sin acabar mis tareas escolares que tenía que tener hechas	30	85,71	5	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
10. Estudio para sacar buenas notas incluso en las asignaturas que no me gustan	5	14,29	10	28,57	5	14,29	5	14,29	10	28,57	35	100	2,5

11. Cuando no hago los trabajos de clases busco excusas para no tener remordimientos	17	51,5 2	8	24,2 4	5	15,1 5	0	0,00	3	9,09	33	100	1
12. Me he propuesto conseguir buenos resultados al acabar mis estudios	0	0,00	0	0,00	3	8,57	10	28,5 7	22	62,8 6	35	100	5
13. Cuando lo que tengo que hacer es difícil, lo dejo y hago sólo lo fácil	30	85,7 1	5	14,2 9	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
14. Leo libros relacionados con las asignaturas que estudio	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	14,2 9	30	85,7 1	35	100	5
15. Cuando planifico el tiempo para estudiar, casi nunca respeto mi plan	15	42,8 6	15	42,8 6	1	2,86	4	11,4 3	0	0,00	35	100	1,2
16. Sólo estudio cuando tengo evaluaciones	0	0,00	0	0,00	10	40,0 0	10	40,0 0	5	20,0 0	25	100	3,4
17. Cuando tengo que hacer deberes de clase, siempre lo suelo dejar para más tarde	3	8,57	12	34,2 9	0	0,00	10	28,5 7	10	28,5 7	35	100	2
18. Acabo estudiando de prisa para todos los exámenes o pruebas	0	0,00	2	5,71	13	37,1 4	10	28,5 7	10	28,5 7	35	100	3
19. Aprovecho las horas que tengo libre en la escuela/instituto para estudiar	0	0,00	1	2,70	3	8,11	11	29,7 3	22	59,4 6	37	100	5
20. Cuando hago los deberes en casa me fijo un tiempo y lo sigo al pie de la letra	0	0,00	5	14,2 9	3	8,57	12	34,2 9	15	42,8 6	35	100	5
21. Hago mal las evaluaciones porque no sé organizarme el tiempo de estudio ni de trabajo	10	28,5 7	10	28,5 7	3	8,57	10	28,5 7	2	5,71	35	100	1,2,4
22. Paso tanto tiempo con mis amigos que repercute en mi rendimiento escolar	30	85,7 1	2	5,71	3	8,57	0	0,00	0	0,00	35	100	1

23. Me preocupa no aprovechar las clases	0	0,00	0	0,00	3	8,57	2	5,71	30	85,71	35	100	5
24. Me desaniman las malas notas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	14,29	30	85,71	35	100	5
25. Me pongo nervioso/a cuando estudio	0	0,00	2	5,71	10	28,57	10	28,57	13	37,14	35	100	5
26. Aunque vaya bien preparado para un examen me encuentro mal cuando lo estoy haciendo	0	0,00	0	0,00	1	2,86	10	28,57	24	68,57	35	100	5
27. Normalmente cuando empiezo a hacer un examen estoy seguro/a de que no tendré ningún problema para aprobar	3	8,57	2	5,71	5	14,29	10	28,57	15	42,86	35	100	5
28. Mientras hago un examen la preocupación por hacerlo mal me distrae	4	11,11	9	25,00	3	8,33	10	27,78	10	27,78	36	100	3,4
29. Siento pánico cuando tengo que realizar un examen importante y me pongo tan nervioso/a que no respondo y me va mal	0	0,00	6	17,65	8	23,53	10	29,41	10	29,41	34	100	4,5
30. Habitualmente cuando el profesor/a explica yo estoy pensando en otras cosas y no escucho lo que dice	16	45,71	4	11,43	3	8,57	7	20,00	5	14,29	35	100	1
31. Las condiciones que hay en mi casa no me permiten estudiar ni trabajar (T.V. con volumen alto, mesa o silla incomoda, mucha gente que no respeta mi horario de estudio, etc.)	30	85,71	5	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
32. Tengo problemas con mis padres, hermanos, amigos, que me impiden realizar adecuadamente los labores en casa	30	85,71	5	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1

33. A veces no me concentro en lo que estoy haciendo porque me encuentro muy cansado/a	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,57	32	91,43	35	100	5
34. Me cuesta atender en clases	0	0,00	2	5,71	13	37,14	10	28,57	10	28,57	35	100	3

35. Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando o haciendo los deberes, sin ningún motivo	0	0,00	5	14,29	5	14,29	12	34,29	13	37,14	35	100	5
36. Como no escucho con atención, no entiendo algunas explicaciones	17	48,57	10	28,57	3	8,57	5	14,29	0	0,00	35	100	1
37. Procuero aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio	0	0,00	0	0,00	2	5,71	11	31,43	22	62,86	35	100	5
38. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	0	0,00	0	0,00	5	14,29	10	28,57	20	57,14	35	100	5
39. Trato de reunir toda la información sobre lo que estudio para comprenderlo bien	0	0,00	0	0,00	6	17,14	15	42,86	14	40,00	35	100	4
40. Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé y con mis propias experiencias	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	8,57	32	91,43	35	100	5
41. Procuero aplicar lo que estudio a mi vida diaria	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	5,71	33	94,29	35	100	5
42. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	0	0,00	0	0,00	1	2,86	11	31,43	23	65,71	35	100	5
43. Distingo perfectamente las ideas principales de las secundarias cuando mi profesor/a está explicando	0	0,00	0	0,00	0	0,00	9	25,71	26	74,29	35	100	5
44. Me resulta difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto	0	0,00	0	0,00	2	5,71	5	14,29	28	80,00	35	100	5
45. Cuando realizo un trabajo escolar, a menudo me pierdo en los detalles y no recuerdo las ideas principales	0	0,00	0	0,00	5	14,29	15	42,86	15	42,86	35	100	4,5
46. Antes de ponerme a estudiar un tema selecciono las ideas principales	25	71,43	10	28,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1

47. Cuando estudio utilizo algunas ayudas como subrayar en diferentes colores o emplear letras en mayúscula para distinguir lo importante de lo que no es	0	0,00	5	14,29	5	14,29	10	28,57	15	42,86	35	100	5
48. Tomo muchas notas que me serán útiles cuando hago los deberes	0	0,00	0	0,00	3	8,57	12	34,29	20	57,14	35	100	5
49. Comparo mis apuntes con los de mis compañeros para estar seguro de que están bien	0	0,00	0	0,00	2	5,71	13	37,14	20	57,14	35	100	5
50. Hago resúmenes o esquemas para entender mejor lo que estoy estudiando	0	0,00	0	0,00	8	22,86	10	28,57	17	48,57	35	100	5
51. Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clases en tablas o diagramas	0	0,00	0	0,00	0	0,00	10	28,57	25	71,43	35	100	5
52. Utilizo los títulos de los apartados de un tema para encontrar la información más importante mientras lo leo	0	0,00	10	28,57	15	42,86	10	28,57	0	0,00	35	100	3
53. Si hay una clase de repaso voy sin falta a ella	0	0,00	0	0,00	2	6,06	6	18,18	25	75,76	33	100	5
54. Cada día después de clases hecho un vistazo a mis apuntes para comprobar si he comprendido los contenidos y corregir los errores	30	85,71	5	14,29	0	0,00	0	0,00	0	0,00	35	100	1
55. Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que pueden aparecer en él	18	54,55	10	30,30	5	15,15	0	0,00	0	0,00	33	100	1
56. Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar en lo que he leído, y luego lo vuelvo leer	15	42,86	10	28,57	5	14,29	2	5,71	3	8,57	35	100	1
57. Compruebo lo que el profesor/a está explicando durante la clase para ver si lo entiendo	5	14,29	10	28,57	5	14,29	10	28,57	5	14,29	35	100	2,4
58. Me examino a mí mismo para comprobar que sé lo que he estudiado	0	0,00	0	0,00	15	42,86	10	28,57	10	28,57	35	100	3

59. Tengo problemas para planificar el estudio de un tema, no sé los pasos a seguir	0	0,00	7	20,00	8	22,86	10	28,57	10	28,57	35	100	4,5
60. Tengo problemas para entender lo que me piden las preguntas de los exámenes	0	0,00	10	28,57	3	8,57	12	34,29	10	28,57	35	100	4
61. Cuando hago un examen me doy cuenta de lo que he estudiado mal	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	14,29	30	85,71	35	100	5
62. Memorizo reglas gramaticales, palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	14,29	30	85,71	35	100	5
63. No sé cómo estudiar las diferentes asignaturas	0	0,00	0	0,00	3	8,57	12	34,29	20	57,14	35	100	5
64. Cuando realizo un examen y las tareas escolares, me doy cuenta de que no entiendo lo que el profesor/a pretende y por ello me quedan cosas sin comprender	0	0,00	4	11,43	3	8,57	8	22,86	20	57,14	35	100	5

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 CONCLUSIONES GENERALES

5.1.1 OBJETIVO GENERAL:

Factores que intervienen en el fracaso escolar en estudiantes de educación media de dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O'Higgins.

Mientras los 3,8 millones de escolares del país que asisten a un establecimiento educacional ya se empinan en el primer trimestre de clases, otros 149 mil niños y jóvenes de entre 6 y 21 años están lejos de vivir esa experiencia. Se trata de un grupo que, por diversas situaciones, no asiste al colegio o no ha terminado su educación formal.

Esta impactante cifra fue consignada en una nota publicada por el diario El Mercurio, que recoge cifras del Mineduc basadas en la última Encuesta Casen. El artículo señala además que este grupo de niños, niñas y jóvenes equivale al 3,9% de la matrícula escolar total, y que al menos 60 mil de ellos son menores de edad.

La deserción escolar se origina por diversas situaciones, puede ser voluntaria o forzosa, varía entre niveles educativos; en ese sentido, diversos autores y autoras en sus investigaciones asocian este problema con diferentes factores, destacando los siguientes:

- a) Personales: Choque (2009) y Pardo de Aguirre (1985) coinciden en que uno de los principales problemas que anteceden la deserción es la baja motivación; asimismo, Van (2012) y Navarro (2001) consideran que las personas desertan porque no quieren o no les gusta estudiar; para Álvarez (2009), Balfanz y Mac (2007), Zúñiga (2006) y Espíndola y León (2002) la reprobación de asignaturas es uno de los principales factores asociados a la deserción. Otra posibilidad es que el discente se convierta en padre o madre.
- b) Económicos: Diversas investigaciones concluyen que, el factor económico derivado de la insuficiencia de ingresos en los hogares, es un factor decisivo para la deserción escolar (Espinoza et al., 2012; Ream y Rumberger, 2008; Ingrum, 2007; Zúñiga, 2006; Molina et al., 2004; Espíndola y León, 2002; Rumberger y Thomas, 2000; Janosz et al., 1997; Haveman et al., 1991; Bryk y Thum, 1989 y Rumberger, 1983). Para Valdez, et al. (2008), los factores económicos incluyen la falta de recursos para enfrentar los gastos de la asistencia a la escuela, por lo que se incrementa la necesidad de trabajar y por ende el abandono escolar.
- c) Familiares: La Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO, 2010), Valdez, et al. (2008), Goicovic (2002) y Navarro (2001) han destacado que los factores familiares están relacionados con la falta

de apoyo familiar para continuar estudiando por parte de padres y madres y otros parientes.

- d) Docentes: Zúñiga (2006) y Gajardo (2004) coinciden que las malas condiciones de trabajo docente, y la enseñanza descontextualizada son factores que influyen de manera significativa en la deserción. Choque (2009) por su parte refiere que la deserción es causada por la escasa capacitación de profesores y profesoras.
- e) Otros factores que se mencionan en diferentes pesquisas son: Sociales (Esquivel, 2008; Lakin et al., 2004 y De la Peña, 1990), Bullying (Prieto y Carrillo, 2009), Estereotipos de género (Beyer, 1998); Desnutrición infantil (Pollit, 2002 y Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina, PREAL: 2006), baja asignación presupuestal para la educación pública (La UNESCO, 2008 y La OCDE, 2007), factores escolares como la insuficiencia de material académico e inmuebles (Valdez, et al., 2008 y Muñoz, 1992), riesgos en la comunidad como pandillaje (Esquivel, 2008), problemas asociados a la edad (PREAL, 2006), nivel cultural y origen étnico (Lakin y Gasperini, 2004).

El fenómeno de la deserción escolar es altamente sensible a características socioeconómicas, encontrándose claras correlaciones entre quienes desertan del sistema educativo, el ingreso de familias de éstos y la dependencia de los establecimientos educacionales, ya que la deserción es mayor en colegios municipales. Asimismo, factores como el consumo de drogas y alcohol por parte de niños y jóvenes, o bien en su entorno cercano son parte de los condicionantes que pueden influir en al abandono del

proceso educativo. A ellos se suman una serie de otros factores de riesgo relacionados con la vulnerabilidad de quienes habitan en sectores en que se concentra el tráfico y consumo de drogas.

La deserción escolar es un problema educativo que limita el desarrollo humano, social y económico de la persona y del país. Tinto (1992) considera la deserción como el abandono de la educación. Zúñiga (2006) la define como la acción de abandonar los estudios en un plantel educativo por cualquier motivo; por otro lado, la Real Academia Española de la lengua (2017) la explica como la acción de separarse o abandonar las obligaciones, refiriéndose a las obligaciones escolares. En Chile, el MINEDUC (2017) considera la deserción escolar como el abandono de las actividades escolares antes de terminar la escolaridad.

Al establecer la relación que existe entre el factor económico y la educación de los padres, la motivación personal del estudiante, la motivación de su grupo familiar por el estudio y cómo es posible ayudarlo, los hábitos de estudios y la autoestima se puede inferir que los factores que originan la deserción del sistema escolar formal se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente (Espinoza et. al., 2010). La situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes se sitúa como la principal causa del abandono escolar. También se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007; Castillo, 2003; Croninger y Lee, 2001;

Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [PREAL], 2003).

Con base en lo investigado y analizado, se puede decir que la deserción escolar es la acción de abandonar la escuela, sin haber concluido el grado escolar cursado; este problema se presenta en todos los niveles educativos y es ocasionado por diversos factores intrínsecos (personales) y extrínsecos (familiares, económicos, docentes, sociales, etcétera).

5.1.2. Objetivos Específicos

a) Determinar si el factor educacional de la familia es un factor que influye en el fracaso escolar.

Uno de los resultados más claros y consistentes que ha arrojado la investigación empírica sobre el problema de la deserción escolar es un fuerte vínculo entre el abandono y el estatus socioeconómico, medido este último normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar (Rumberger, 2001). Una gran cantidad de estudios empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquellos niños y niñas insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto (Ingrum, 2007; Rumberger y Thomas, 2000; Goldschmidt y Wang, 1999; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995; Haveman, Wolfe y Spaulding, 1991; Bryk y Thum, 1989; Rumberger, 1983).

Otro factor de índole familiar que ha mostrado incidir significativamente sobre la deserción escolar corresponde a la estructura de la familia: los niños y niñas que crecen con ambos padres son más exitosos en la escuela y son menos propensos al abandono escolar que quienes viven en familias monoparentales y en familias reconstituidas (con el/la padre/madre original y un/una padrastro/madrastra o con ninguno de los dos padres originales) (Perreira, Harris y Lee, 2006; Pong y Ju, 2000; Wojtkiewicz, 1993; Sandefur, McLanahan y Wojtkiewicz, 1992; Astone y McLanahan, 1994 y 1991; Krein y Beller, 1988).

En particular, este tipo de familias se asocian con la presencia en los estudiantes de ciertos signos de desencantamiento o falta de compromiso con la escuela, tales como bajas aspiraciones educacionales; bajo rendimiento académico; ausentismo escolar y actitudes negativas hacia trabajar duro en la escuela y entrar a la universidad (Astone y McLanahan, 1991). En el caso específico de las familias monoparentales, una parte significativa de su efecto negativo sobre las tasas de deserción escolar se debe al hecho de que estos grupos familiares en general disponen de menos recursos económicos que las familias que cuentan con la presencia de ambos padres (McLanahan, 1985).

A juicio de Rumberger (2001) resulta absolutamente necesario dar cuenta de los procesos subyacentes a través de los cuales estos factores familiares inciden sobre las tasas de deserción escolar. En este sentido, se ha mencionado que los padres mejor educados pueden constituirse como modelos a la vista de sus hijos y que son más propensos a pasar una mayor cantidad de tiempo con ellos, lo que contribuiría a aumentar sus aspiraciones educacionales y su habilidad académica reduciéndose así el

riesgo de abandono escolar. Por otro lado, los estudiantes insertos en familias de altos ingresos tendrían una mayor probabilidad de experimentar apoyo y de vivir experiencias educativas gratificantes, al contrario de los niños y niñas provenientes de familias pobres, quienes pueden sentir la presión de desertar de la escuela, de tal modo de ingresar tempranamente al mundo laboral y ayudar económicamente a sus hogares (Rumberger, 1983). Acorde con lo anterior, Astone y McLanahan (1991) demuestran empíricamente que los niños y niñas que viven en familias monoparentales y reconstituidas se encuentran expuestos a diferentes expectativas de parte de sus padres y a distintos estilos parentales que quienes viven en grupos familiares intactos. Específicamente, en las familias no intactas los padres presentan menores expectativas educacionales y se involucran menos en la educación de sus hijos, vale decir, aquí los niños y niñas reciben menos atención y estímulo parental respecto de sus actividades educativas, todas estas características que se asocian con bajos logros en la escuela y con una mayor probabilidad de abandono escolar. Otras investigaciones empíricas también han mostrado que, en general, los estudiantes que exhiben bajos logros en la escuela y los desertores provienen de familias con padres que tienen bajas expectativas educacionales hacia ellos y que no les proveen de apoyo académico ni monitorean o supervisan sus actividades (Jeynes, 2007; Spera, 2005; Fan y Chen, 2001; Sui-Chu y Willms, 1996; Rumberger, 1995; Rumberger *et al.*, 1990).

b) Conocer si la motivación, propia o de su grupo familiar, es un factor que interviene en fracaso escolar

El vínculo entre el contexto familiar y la deserción escolar puede visualizarse también a través del concepto de capital cultural (Bourdieu, 1997): las diferencias de capital cultural, cuando se compara el apoyo escolar que reciben los alumnos de parte de las familias al momento de asistir a clases, no sólo se traducen en un buen rendimiento académico, sino que también en un apoyo implícito a la motivación y valoración de la educación, disminuyendo los factores de abandono. En este sentido, algunos estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional, junto a los factores asociados al nivel de ingreso familiar, está relacionada en gran medida con la actitud que se genera en los niños y jóvenes a partir del clima educacional que produce la familia (PREAL, 2003).

El fenómeno de la deserción escolar también se desencadena por razones económicas: está unido a la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para de esta forma satisfacer los requerimientos económicos familiares. Se ha mostrado que el trabajo infantil y adolescente está estrechamente vinculado al abandono, y que su probabilidad crece a medida que aumenta la intensidad del empleo o las horas trabajadas (Perreira, Harris y Lee, 2006; Warren y Cataldi, 2006; Warren y Lee, 2003; McNeal, 1997). Ahora bien, el ingreso prematuro al mercado laboral no sólo está determinado por razones de sobrevivencia o de satisfacción de necesidades básicas, sino que también se relaciona con el poco valor que los jóvenes le atribuyen a su permanencia en los establecimientos escolares. En ese sentido, para un cierto grupo de niños y jóvenes de

sectores populares la promesa de la institución educativa como palanca fundamental de la movilidad social ha perdido fuerza en relación con la exploración temprana de caminos alternativos a la educación formal (CEPAL, 2005; Espíndola y León, 2002; Espinoza, 2000) y no ven la educación como una cuestión motivacional, como tampoco la ven como posibilidad de ascenso social.

c) Identificar si la motivación de la familia interviene en el fracaso escolar de los estudiantes

Los factores que originan la deserción del sistema escolar formal se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente (Espinoza et. al., 2010). En el primero de ellos, se identifica a la situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007; Castillo, 2003; Croninger y Lee, 2001; Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [PREAL], 2003).

En particular, este tipo de familias se asocian con la presencia en los estudiantes de ciertos signos de desencantamiento o falta de compromiso con la escuela, tales como bajas aspiraciones educacionales; bajo rendimiento académico; ausentismo escolar y actitudes negativas hacia trabajar duro en la escuela y entrar a la universidad (Astone y

McLanahan, 1991). En el caso específico de las familias monoparentales, una parte significativa de su efecto negativo sobre las tasas de deserción escolar se debe al hecho de que estos grupos familiares en general disponen de menos recursos económicos que las familias que cuentan con la presencia de ambos padres (McLanahan, 1985).

A juicio de Rumberger (2001) resulta absolutamente necesario dar cuenta de los procesos subyacentes a través de los cuales estos factores familiares inciden sobre las tasas de deserción escolar. En este sentido, se ha mencionado que los padres mejor educados pueden constituirse como modelos a la vista de sus hijos y que son más propensos a pasar una mayor cantidad de tiempo con ellos, lo que contribuiría a aumentar sus aspiraciones educacionales y su habilidad académica reduciéndose así el riesgo de abandono escolar. Por otro lado, los estudiantes insertos en familias de altos ingresos tendrían una mayor probabilidad de experimentar apoyo y de vivir experiencias educativas gratificantes, al contrario de los niños y niñas provenientes de familias pobres, quienes pueden sentir la presión de desertar de la escuela, de tal modo de ingresar tempranamente al mundo laboral y ayudar económicamente a sus hogares (Rumberger, 1983).

Acorde con lo anterior, Astone y McLanahan (1991) demuestran empíricamente que los niños y niñas que viven en familias monoparentales y reconstituidas se encuentran expuestos a diferentes expectativas de parte de sus padres y a distintos estilos parentales que quienes viven en grupos familiares intactos. Específicamente, en las familias no intactas los padres presentan menores expectativas educacionales y se involucran menos en la educación de sus hijos, vale decir, aquí los niños y niñas reciben

menos atención y estímulo parental respecto de sus actividades educativas, todas estas características que se asocian con bajos logros en la escuela y con una mayor probabilidad de abandono escolar. Otras investigaciones empíricas también han mostrado que, en general, los estudiantes que exhiben bajos logros en la escuela y los desertores provienen de familias con padres que tienen bajas expectativas educacionales hacia ellos y que no les proveen de apoyo académico ni monitorean o supervisan sus actividades (Jeynes, 2007; Spera, 2005; Fan y Chen, 2001; Sui-Chu y Willms, 1996; Rumberger, 1995; Rumberger *et al.*, 1990).

El vínculo entre el contexto familiar y la deserción escolar puede visualizarse también a través del concepto de capital cultural (Bourdieu, 1997): las diferencias de capital cultural, cuando se compara el apoyo escolar que reciben los alumnos de parte de las familias al momento de asistir a clases, no sólo se traducen en un buen rendimiento académico, sino que también en un apoyo implícito a la motivación y valoración de la educación, disminuyendo los factores de abandono. En este sentido, algunos estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional, junto a los factores asociados al nivel de ingreso familiar, está relacionada en gran medida con la actitud que se genera en los niños y jóvenes a partir del clima educacional que produce la familia (PREAL, 2003).

d) Definir si la falta de hábitos de estudio es una determinante en el fracaso escolar

Son muchos y diversos los factores que pueden influir en el rendimiento escolar, pero cuando un alumno que está suficientemente capacitado o dotado, fracasa y no hay otra causa aparente, este fracaso se relaciona estrechamente con unos hábitos de estudio incorrectos.

Si un alumno tiene a su favor todos los factores que son necesarios para que no se produzca un fracaso escolar: capacidad intelectual, ausencia de problemas personales, familiares, de su entorno, etcétera, y aun así no aprueba, es porque no trabaja lo suficiente para conseguir el éxito o lo hace de una forma inadecuada.

Muchos estudiantes no trabajan porque durante años no les hizo falta, hasta ahora podían vivir y aprobar sin hacerlo. Pero la exigencia del nivel de estudios ha llegado a un punto en el cual es necesario un método, un sistema de trabajo que le permita cursar con éxito los estudios.

Los padres confían en que el tiempo los hará cambiar, o que es un bache, una mala racha propia de su edad. Pero lo primero que le reserva el tiempo es el retraso. Más tarde la angustia, el fracaso y la evasión, finalmente el desinterés y dejan sus estudios. Los hábitos de estudio correctos sustentan la capacidad de trabajo.

Es necesario no confundir la voluntad de trabajar, el deseo de estudiar, con la capacidad de estudiar, en muchas ocasiones, tanto padres como educadores se equivocan cuando asimilan ambos conceptos. El deseo de estudiar puede encontrarse muy lejos de

la capacidad real de estudio. Muchos de los alumnos que fracasan desean tanto estudiar, ser buenos estudiantes, triunfar en los estudios y tener éxito como otros compañeros.

Pero entre el deseo y el hábito de estudio median años de entrenamiento, de habituación y de desarrollo de técnicas de estudio que más tarde han de convertirse en hábitos, que, como otros hábitos, una vez adquiridos, cuesta poco llevar a cabo. El alumno no sólo debe conocer las técnicas de estudio, sino que también debe saber aplicarlas. Hay muchos alumnos que conocen muchas técnicas de estudio, pero no las aplican, no las llevan a cabo, no las practican, no es un hábito en su trabajo y, por lo tanto, no les sirven para conseguir el éxito.

A un alumno que repite o deserta, no es sólo adiestrarlo en técnicas de estudio, sino que debemos cambiar los viejos y malos hábitos que posee y habituarlo en otros mejores para él. En muchas ocasiones esto es suficiente.

La falta de hábitos de estudio puede afectar a cualquier alumno, además de afectar al niño fracasado, también se da en niños inteligentes, ya que éstos no se han visto obligados a esforzarse en los cursos donde a los demás les ha sido necesario y les ha proporcionado un hábito.

Estos alumnos llegan a la educación secundaria y fracasan y la causa fundamental es que en general no han llegado a desarrollar unos hábitos de estudio correctos.

Al alumno se debe adiestrar en el desarrollo de unos hábitos de trabajo, de estudio que sean correctos y eficaces para evitar el fracaso en sus estudios. La aplicación de método debe ser progresiva y flexible, y sobre todo constante y firme, siempre teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno.

Resolver esta situación a los padres en ocasiones les resulta difícil, puede que no conozcan el método de forma adecuada: tomar apuntes, hacer esquemas, resúmenes, manejo de materiales, mapas conceptuales, etcétera. Otros no dispondrán de tiempo suficiente para poder trabajar todos los días con sus hijos.

Por el futuro de sus hijos, en muchas ocasiones es aconsejable dejarlo en manos de aquellos profesionales que les ayuden a habituarse correctamente en unos hábitos de trabajo para el estudio.

Unos hábitos de estudio correctamente desarrollados son la base para el éxito en el rendimiento académico y en el mundo laboral posterior.

e) Establecer si la autoestima de los estudiantes es un factor determinante en el fracaso escolar.

El poseer una autoestima alta es sumamente importante dentro del proceso de aprendizaje, ya que un alumno que confía en sí mismo tiene más posibilidades de aprender, se siente capaz de hacerlo; al contrario, un estudiante con baja autoestima se siente incapaz de aprender, muchas veces ni quiere, ni lo intenta.

La autoestima es una actitud básica que determina el comportamiento y el rendimiento escolar del alumno. El desarrollo de la autoestima está estrechamente relacionado con la consideración, valorización y crítica recibida por los niños de parte de los adultos; cuando un niño fracasa en un área específica del rendimiento escolar su autoestima será amenazada, en cambio cuando tiene éxito, el niño se siente aprobado,

aceptado y valorizado; los sentimientos asociados a esas situaciones de éxito van a ir modificando positivamente sus percepciones que tiene de sí mismo.

Así la autoestima relacionada con el rendimiento escolar, debe ser entendida como factor que permite la superación personal, puesto que se encuentra ligada a todas las manifestaciones humanas. El fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes debe ser responsabilidad compartida de docentes y padres de familia.

Entre los objetivos principales de la educación, quizás se situó en primer o segundo lugar la formación de estudiantes autónomos, autosuficientes, seguros de sí mismos, capaces de tomar decisiones, que se acepten como son, que se sientan a gusto con su persona y es por esto que necesitan desarrollar previamente un autoestima alta mayormente positiva con la capacidad para resolver problemas.

5.1.3. Conclusión a los Objetivos

El “fracaso escolar” no se combate a base de exámenes y los sistemas escolares no mejoran por más que se examine a los alumnos sin parar. Fracaso y éxito son conceptos del mercado que nunca se han considerado en el mundo educativo, y se han de evitar por el fuerte componente negativo que llevan implícitos ambos. Se observa un sesgo positivista que Marín (2013) evidencia con estos términos: se estudia más lo que encaja mejor en el método, lo que se mide mejor, mientras que lo que no es tan fácilmente cuantificable resulta invisible. En este caso, PISA tiene de positivo que explicita su criterio y, con ello, no pretende valorar el conjunto de la educación, ni siquiera pretende que lo que valora sea lo más importante de la educación. Lo verdaderamente importante

y útil es definir los objetivos educativos a que se aspira, analizar los contextos y las dificultades con que se encuentra, y generar propuestas y mecanismos de acción que permitan ir avanzando en la consecución de aquellos. Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas, especialmente en la personalidad, que pueden afectar el rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas. Asimismo, se debe considerar que, si la impulsividad afecta la capacidad para aprender, es posible que solo se vea afectada la inteligencia cristalizada del sujeto, no la inteligencia fluida, ya que la primera depende en mayor medida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que la inteligencia fluida se refiere a la capacidad de establecer relaciones independientemente de los conocimientos previos adquiridos. En este sentido, Llorente (2013) propone que mejorar la situación educativa supone implementar, potenciar y generalizar a todos los centros educativos, las diversas medidas que han resultado útiles para atender la diversidad: como los desdoblamientos, las tutorías individualizadas, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), los Programas de Actividades Escolares (PAE), las propuestas metodológicas interdisciplinarias y/o globalizadoras, como trabajar por ámbitos o por proyectos, la intervención de dos profesores/as en un aula al mismo tiempo, la organización del aula en grupos cooperativos, la mediación, la negociación y los compromisos, la coordinación de los equipos de apoyo, bancos de recursos y

materiales, la no concentración del alumnado desfavorecido en la misma aula o en el mismo centro. Asimismo, una buena inspección educativa debería promover un cambio de actitud de ciertos sectores del profesorado desde la concienciación y el convencimiento, más que desde la imposición, tendentes a mejorar la práctica educativa en el aula o la simple verificación del cumplimiento curricular.

5.2 HIPÓTESIS

H1 El factor económico y educacional de los padres influye en la deserción y repitencia escolar en estudiantes de educación media de dos colegios de la comuna de Rancagua, región de O'Higgins.

H2 La Educación de la familia afecta en el fracaso escolar de los estudiantes.

H3 La Motivación propia o de su grupo familiar, es un factor que interviene en el fracaso escolar.

H4 La Falta de hábitos de estudios es una condicionante en el fracaso escolar.

H5 La Autoestima influye en el fracaso escolar de los estudiantes.

CONCLUSIÓN A LAS HIPÓTESIS

Con relación a la **H1** a los **factores económicos y la escolaridad de los padres** se puede indicar que:

H1. El fenómeno de la deserción escolar es altamente sensible a las características socioeconómicas de las familias, encontrándose claras correlaciones respecto al nivel de ingreso de las familias de quienes desertan. El 60 % más pobre de la población

(quintiles I, II y II) presenta tasas de prevalencia de deserción de entre 11 y 12 % para el segmento etario 15-19 años. Este porcentaje disminuye a 5% y al 1,6% en el caso de los quintiles IV y V, respectivamente (MINEDUC, 2011). Lo anterior se ve corroborado al considerar la dependencia de los establecimientos educacionales. Mientras la tasa de incidencia de deserción del sistema regular de jóvenes que estudian en establecimientos particulares es casi nula, los particulares subvencionados presentan tasas de 2,4%, la cual se eleva al 3,8% en el caso de los establecimientos municipales. Los estudios realizados por el MINEDUC, para el fenómeno de la deserción escolar han demostrado que es mucho más alto en los sectores de bajos ingresos de la población. La dependencia administrativa de los establecimientos escolares también da cuenta de esta realidad, ya que los alumnos de colegios municipalizados son los que en mayor proporción han visto drogas alrededor del colegio y dentro de éste. Se desprende que los alumnos de colegios municipalizados vieron circular droga alrededor de sus colegios en un 25% más que los alumnos de colegios particulares (52,9% versus 41,7%) y un 105% más dentro del colegio (44,8% versus 21,8%). (MINEDUC, 2011). Los sectores de bajos ingresos perciben un significativo mayor tráfico dentro de sus barrios que las personas de nivel socioeconómico alto. Tal como lo plantea Lunecke (2004), en un estudio de Prevención de la Delincuencia Juvenil, para la División de Seguridad Ciudadana del Ministerio del Interior la vulnerabilidad también puede provenir de las estructuras de la sociedad, donde producto de los procesos de socialización se genera exclusión. Esto supone que las instituciones que están llamadas a socializar a los sujetos, e incluirlos en los patrones conductuales y

normas válidas socialmente, los estigmatizan y conducen a la exclusión. Esto hace que sea muy difícil terminar con esta situación en donde la pobreza es continua pues los alumnos deben trabajar para ayudar a sus familias y desertan de la educación como ayuda familiar. Por lo indicado la hipótesis es aceptada

H2. Con relación a la educación de la familia (padres), los jóvenes al no tener reflejos educativos no poseen el deseo de superación en etapas adolescentes o juveniles. Se visualiza en sus hábitos de estudios y sus estrategias para aprender. Por otra, como indica (Halpern 1986), el bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos. Esto está relacionado con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, la comunicación lingüística al interior del hogar, y las expectativas educacionales para los hijos. Involucra la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos. Implica, además, la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela (Jadue 1996b). Por lo indicado la hipótesis es aceptada

H3 Con relación a la motivación propia o de su grupo familiar. Las dificultades emocionales y de la conducta en los escolares constituyen un serio y difícil problema tanto para la educación y la salud mental de los estudiantes como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas. La mayoría de los alumnos que presentan dificultades emocionales y conductuales poseen

leves alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional, sin que –en general– puedan ser asignados a categorías diagnósticas específicas tales como retardo mental, síndrome de déficit atencional o trastornos específicos del aprendizaje.

La duración, la frecuencia y la intensidad con que ocurre la conducta disruptiva son algunos de los elementos que permiten concluir que el alumno presenta un problema.

Cada estudiante presenta características cognitivo-afectivas y conductuales distintas, y las escuelas, en general, otorgan una enseñanza destinada a niños “normales” o “promedio” que prácticamente no presentan diferencias entre sí y que no muestran alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo. Esto provoca que todos los niños que por alguna razón se desvían o alejan de este “promedio” estén en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar. Un estudiante en riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad. La designación “en riesgo” se refiere a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que lo predisponen a experiencias negativas tales como deserción, bajo rendimiento, trastornos emocionales, alteraciones de la conducta, drogadicción, etc.

Los factores de riesgo del estudiante incluyen déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y de la conducta. Los factores de riesgo de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas ligadas a los docentes y administrativos como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la inhabilidad para modificar el currículo, la falta de

recursos y la carencia de estrategias de enseñanza adecuadas, la estructura, el clima organizacional y los valores del sistema escolar.

Hoy en día en Chile muchos escolares presentan bajo rendimiento, perturbaciones conductuales y emocionales. Muchos de ellos no reciben la ayuda profesional que necesitan ni dentro ni fuera del ámbito escolar. Estos problemas de rendimiento, de conducta y emocionales cuando no son tratados, no sólo provocan problemas en el aprendizaje de estos estudiantes, sino además afectan la capacidad de los profesores para enseñar y la de sus compañeros para aprender, lo que hace sentir a muchos maestros sobrepasados por las alteraciones emocionales y conductuales que estos alumnos presentan en clases.

El profesor de enseñanza pre básica, básica o media, tarde o temprano deberá enfrentar algún alumno que presente problemas de conducta, que altere la convivencia con sus compañeros y que interrumpa la clase. La conducta disruptiva que el estudiante presente puede variar considerablemente de acuerdo a la naturaleza del problema que lo afecte, al tamaño del curso, a la materia que se esté enseñando y al tipo de escuela.

Muchos profesores dirán que tienen una clara idea de lo que constituye un problema de conducta. Sin embargo, un alumno puede presentar problemas de conducta frente a un determinado profesor y no frente a otro, como también exteriorizar sus alteraciones de manera transitoria o periódica. El alumno con estas perturbaciones causa, sin duda alguna, varias dificultades para sus padres, sus profesores y sus compañeros de curso.

Los educadores pueden sentirse frustrados y sentir ansiedad cuando deben enfrentar un alumno con problemas de conducta. Si el profesor se siente responsable del manejo conductual y de la enseñanza de este alumno y es percibido como tal por el Director del establecimiento, el profesor está bajo la presión de sus colegas.

Muchas veces el reconocer un problema puede ser considerado como admitir una falla en el sistema escolar, especialmente si la escuela no está preparada y no tiene ni la organización ni el apoyo de profesionales para enfrentar al alumno con problemas.

Es posible constatar un aumento de la tensión y de la ansiedad en muchos profesores cuando deben enfrentar un alumno con alteraciones de la conducta. La tensión aumenta en el profesor al saber que el estudiante estará coartando sus labores de enseñanza habituales y que no mostrará mejoría sin la adecuada atención profesional.

En algunos casos, el profesor puede considerar el problema como “propio del niño” y, por lo tanto, la responsabilidad de la conducta desadaptada recae sobre el propio estudiante. De acuerdo a esta perspectiva, el profesor no cree que su metodología de enseñanza exacerbe aún más la perturbación que el alumno presenta. Asimismo, si el profesor estima que es el resultado de alguna dificultad en el hogar del estudiante, va a tener bajas expectativas sobre su rendimiento escolar.

Los padres y profesores comparten la preocupación por la alteración conductual que el alumno presenta. Si bien no se debe exagerar ante un problema de conducta, tampoco debe minimizarse ya que, en general, son el extremo más visible de los alumnos con problemas para aprender. Los padres inevitablemente se preocupan por la manera en que el hijo se comporta y esta preocupación se complica con sentimientos de

frustración y rabia cuando el progreso escolar es lento o es escaso y las críticas de otros padres y de algunos profesores aumentan. Asimismo, este estudiante causa problemas en su familia con sus hermanos, quienes sufren porque los padres en general ocupan la mayor parte de su tiempo en el hijo problema. Es necesario notar que el alumno que molesta a otros en clase y en los recreos no ha aprendido un modo apropiado de hacer amigos y de establecer relaciones interpersonales. Generalmente son niños infelices, aislados por sus compañeros de curso e impopulares entre sus profesores.

La severidad de la alteración conductual depende en gran medida de la percepción que sobre ella tengan las personas que viven y/o trabajan con el niño. Las personas en diferentes contextos tienen variadas expectativas sobre lo que consideran una conducta apropiada. Tanto en los padres como en los profesores se pueden observar distintos niveles de tolerancia frente al alumno con problemas de conducta. Los niveles de tolerancia también dicen relación con el estadio del desarrollo del niño: por ejemplo, estudiantes preescolares no pueden estar mucho tiempo sentados, concentrados, inactivos y les cuesta respetar su turno para hablar o para jugar y por lo tanto se les toleran muchas variabilidades en su conducta, lo que no ocurre con alumnos mayores.

Asimismo, la manera como el problema de conducta del estudiante es percibido por los adultos, determina, en general, la urgencia con la que debemos enfrentarlo. Esta percepción está influida por la tolerancia individual, la ansiedad que desencadena el niño en el ambiente que lo rodea, la preocupación, el temor y la rabia que provoca su mala conducta, la presión de los padres y de la escuela.

Los problemas emocionales y conductuales son citados tanto como complicaciones secundarias de los trastornos del aprendizaje como en la etiología de los mismos. De tal manera que generalmente un alumno que presenta alteraciones conductuales y emocionales sufre también de cierta dificultad para aprender que puede tener distintas etiologías. Dentro de este contexto, es posible confundir las diferencias en el desarrollo psíquico individual con patologías o trastornos. Existen, además, variadas manifestaciones del desarrollo psíquico que varían de lo que se considera “normal” originadas por la vida en extrema pobreza, en carencias afectivo-familiares y/o en la falta de incentivos para aprender que no necesariamente se traducen en patologías pero que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar.

Frente a la confluencia de distintos factores etiológicos y complicaciones secundarias que emergen en el niño con problemas conductuales, sociales, emocionales y del aprendizaje escolar, existen diferentes designaciones diagnósticas: “niño en riesgo de bajo rendimiento o de fracaso escolar”; “niño en desventaja”; “niño de-privado sociocultural y económicamente”; “niño con retraso maduracional”; “niño con síndrome de déficit atencional”; “niño con trastorno del desarrollo”; “niño con problemas de aprendizaje”; “niño con trastornos de aprendizaje”; “niño con trastorno emocional”; “niño ansioso”; “niño hiperansioso”; “niño retraído”; “niño tímido”; “con trastorno depresivo”; “con trastorno conductual”, etc.

Se trata, en general, de alumnos que padecen de dificultades del aprendizaje y de la conducta, cuya etiología es de origen orgánico, psíquico o no precisado claramente, que se diferencian entre sí, a veces muy sutilmente, por algunos signos o síntomas. De

tal manera que pueden subyacer diferentes síndromes y cuadros clínicos tanto en la etiología como en las complicaciones de los trastornos del aprendizaje y de la conducta. Sin embargo, desde el punto de vista escolar, todos se comportan y rinden en la escuela de manera semejante. Por lo indicado la hipótesis es aceptada

H4. Con relación a los hábitos de estudios es una condicionante para el fracaso escolar.

Así como es necesario que los alumnos estén motivados, también se precisa que rentabilicen el esfuerzo que conlleva el estudio. Los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) no se deben confundir con las técnicas (procedimientos o recursos). Unos y otras, sin embargo, coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudio es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje. De otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica intencional e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas.

No es posible pensar que el estudiante es el único responsable del estudio, pues se sabe que, en determinadas circunstancias, se presentan dificultades que tornan muy difícil la posibilidad de estudiar en casa, por ejemplo, por carecer de un lugar apropiado para el trabajo escolar o por acumulación de tareas domésticas. Situaciones de este tipo han de ser conocidas por las instituciones escolares para que en lo posible se establezcan vías compensatorias, por ejemplo, a través de un adecuado servicio de biblioteca, ayudas económicas, no entrega de tareas para la casa, etc. En la práctica, sin embargo, no es raro que se prescinda de este elemental análisis y se culpabilice al alumno, catalogado

incluso como negligente, incumplidor de deberes, inadaptado, etc., lo cual, por cierto, resulta mirar solo el lado del docente y no discente y con ello se agrava el problema. Estas conclusiones apresuradas sobre un considerable sector de la población escolar, incluso en países considerados desarrollados, y sus consecuencias rebasan el marco de la escuela para fustigar ulteriormente también en el ámbito social, laboral, etcétera.

Cada persona, desde el inicio mismo de la concepción, recibe influencias del medio que le rodea, lo cual moldea continuamente su manera de actuar. Todo esto le permite construir su propio estilo de vida, su propio sistema de creencias.

Su concepción de disciplina surge de esta construcción subjetiva, que define su actitud ante la vida. Estará presente en todo su quehacer y será modificada por las exigencias del medio cultural en cuanto a comportamiento social se refiere.

Los valores, ideas, sentimientos, experiencias significativas definen los hábitos de cada ser humano. Aquí la formación que reciba la persona, así como las demandas del contexto (familia, escuela, trabajo, comunidad, etc.) serán la clave para ejercer un determinado rol en la sociedad. Para ello, la labor de los docentes, los padres y los otros más competentes son los llamados a colaborar en los procesos de formación hábitos de estudio, de la disciplina, para alcanzar los sueños y los proyectos de vida de los adolescentes.

En muchas ocasiones observamos a padres y madres ofreciendo premios si sus hijos logran resultados óptimos en la escuela. El éxito por sí mismo constituye la satisfacción personal que cada estudiante debe interiorizar como su meta.

Sin embargo, lo primero que debemos hacer para el mejor provecho del estudio es tener claras las metas. El éxito en su cumplimiento reside en la búsqueda imperiosa de satisfacer una necesidad. Si los padres abordan todas las necesidades que tienen y tendrán nuestros hijos y no se les permite que paulatinamente ellos trabajen en la búsqueda de alternativas para la solución de sus problemas, siempre dependerán de otros para lograr sus propósitos.

Desde las tareas escolares hasta las labores que algunos consideran como insignificantes (tender la cama, recoger el plato o el vaso después de utilizados, o realizar una investigación sin la supervisión de un adulto), deben efectuarse por la satisfacción individual de una necesidad: mirar la habitación ordenada, obtener una buena calificación, obtener un título, entre otros. De esto depende el éxito.

En algunos casos, se observa a los papás y más usualmente a las mamás, llegar de sus trabajos a “sacar materia para sus hijos”. Les hacen cuestionarios, simulacros de pruebas, preguntas orales, entre otras muchas formas de asegurar el buen rendimiento. Sin embargo, a menudo luego viene la decepción. Nuevamente su hijo reprobó. ¡Pero si eso lo sabías! ¿Qué pasó? Los tutores y los padres y madres que estudian la materia sí la comprendieron. ¿Por qué el estudiante no?

Sencillamente no se les permite que por sí mismos inicien la búsqueda de alternativas para la solución de problemas. Si un estudiante sabe que siempre tendrá quién aborde sus lagunas, sus tareas y sus conflictos, poco esfuerzo hará para comprender los nuevos conocimientos.

Por supuesto, la disposición de cada persona viene dada por su interés, su grado de compromiso, la organización y por el conocimiento acerca del modo como aprende, pero también es cierto que ciertos niveles sociales no solo no pueden tener hábitos relacionados con los estudios, sus condiciones se lo impiden, pero a su vez, tener metas claras y tener un compromiso por lograrlas con elementos básicos para planear y organizar el tiempo, será de ayuda para formar hábitos de estudio sistemáticos y coherentes con las exigencias del mundo en que vivimos.

Así pues, para que los estudiantes logren buenos hábitos de estudio, la estructura necesaria está dada por las condiciones en que les permitamos vivir y la sociedad, los colegios deben colaborar en la formación de una concepción de disciplina mediante la sistematización de normas claras coherentes con un sistema de valores que haya sido reflexionado e incorporado en el currículum de cada materia y en el Proyecto de Mejoramiento Educativo del Centro. Es decir, no basta con que exista un sinnúmero de artículos escritos en reglamentos o en una oferta educativa. Deben vivirse diariamente y proporcionarles a los docentes y padres de familia las herramientas para compartir el ideal de una institución, su visión de mundo, su concepción de disciplina.

De acuerdo con la bibliografía revisada, el establecimiento de patrones o esquemas de estudio tiene muchas ventajas como lo son: (a) aumentar la cantidad de material que se puede aprender en una unidad de tiempo, (b) reducir el número de repeticiones hasta su asimilación y consecuentemente reducir el tiempo que podría dedicársele. Deben, por lo tanto, cultivarse en la escuela como metas que los alumnos han de alcanzar bajo la orientación segura de sus docentes y directivos educacionales.

H5 La Autoestima influye en el fracaso escolar de los estudiantes. Es importante los pensamientos, la confianza que se tenga en sí mismo, para desenvolverse en el diario vivir. Los mensajes recibidos en la infancia, van dejando su huella a lo largo de la vida; y son estas experiencias que ayudan a desarrollar la autoestima. De esto depende, la calidad y los tipos de autoestima que se tenga, la confianza que le dará a la persona, capacidad de salir adelante, triunfar cuando se lo propone, o la posibilidad de ser victorioso cuando así lo quiere. Por ejemplo: si a un estudiante se le repite varias veces que es torpe, incapaz de hacer las cosas bien, tendrá siempre este mensaje en su mente es decir los pensamientos automáticos vendrán a su mente y este hecho impedirá que logre su objetivo porque no tiene confianza en el mismo, ni en sus capacidades para lograr su meta.

Al respecto Ausubel lo afirma: Citado en Plan de Acción Tutorial Gades, 1998 “La adquisición de nuevas ideas y aprendizajes está subordinada a nuestras actitudes básicas, de ellas depende que se generen energías más intensas de atención y concentración. Aquí reside en buena medida la causa del fracaso escolar. La autoestima es la suma de la confianza y el respeto que debemos sentir por nosotros mismos y refleja el juicio de valor que cada uno hace de su persona para enfrentarse a los desafíos que presenta nuestra existencia. La autoestima es la visión más profunda que cada cual tiene de sí mismos, es la aceptación positiva de la propia identidad y se sustenta en el concepto de nuestra valía personal y de nuestra capacidad”. (30)

El criterio antes sustentado, permite argumentar que una persona debe tener confianza en sí mismo, tener un autoconcepto definido para poder tener una autoestima alta, así podrá resolver las dificultades que se le presenten en el diario vivir. La autoestima es la base de la personalidad el niño tendrá más confianza, más interés y será más positivo en todos los aspectos, si esto viene acompañado de una muestra de cariño por parte de los padres, el niño tendrá mucho camino recorrido, si no se siente que es valorado por sus padres, puede desarrollar miedo, angustia, dolor, indecisión, desánimo, pereza, es importante que él se sienta participe y responsable de tareas; en el ambiente familiar y escolar es necesario darle la confianza para que se desenvuelva haciéndole ver sus capacidades y habilidades, hay que reforzar positivamente las conductas que realice correctamente, mostrándole aquello que ha hecho bien y sobretodo hacérselo saber ya sea con palabras o premios.

Una autoestima adecuada es imprescindible para la personalidad y contribuirá al desarrollo de la persona, tal como lo manifiesta: K. Rogers (1994 en Gil, 1997)

La autoestima constituye el núcleo básico de la personalidad. (p. 32)

Así juega un papel muy importante en la vida de las personas, la confianza en sí mismo, seguridad, que lo hará sentir competente, es la base fundamental para que las personas desarrollen al máximo sus capacidades, una habilidad básica es lograr sentirse valioso, esto va a llevar al niño a poder reaccionar positivamente ante los errores, frustraciones y a la crítica de los demás.

Por su parte, Markus y Kunda (1986 citado por Cava Caballero 1997), consideran que la autoestima influye en la autorregulación de la conducta, mediando en la toma de

decisiones, influyendo en la elección de objetivos y en el establecimiento de planes de actuación. (p. 32)

La autoestima influye en la personalidad, en todo lo relacionado de la conducta, en las decisiones que tome las personas, influye en su proyección a futuro, y en su plan de vida, es por esto que se dice que define la gran mayoría de nuestras vivencias y elecciones que vamos tomando a lo largo de nuestras vidas.

Liliana Barrera (2012,) menciona algunos puntos que aportan para comprender la importancia de la autoestima:

- Condiciona el aprendizaje. Alumnos que tiene una autoimagen positiva de sí mismo se hallan en mejor disposición para aprender.
- Facilita la superación de las dificultades personales. Una persona con autoestima alta, se siente con mayor capacidad para enfrentar los fracasos y los problemas que se le presentan.
- Apoya la creatividad; una persona puede trabajar para crear algo si confía en sí mismo.
- Determina la autonomía personal, si la persona tiene confianza en sí mismo, podrá tomar sus propias decisiones.
- Posibilita una relación social saludable; la persona que se siente segura de sí misma, puede relacionarse mejor. (p.22)

En consecuencia, los pensamientos y creencias hacia su propia persona determinan los sentimientos y el nivel de autoestima de cada ser humano en general y cada estudiante en particular. Cuando un alumno tiene excelentes calificaciones tendrá una autoestima alta, su autoconcepto es adecuado, los mensajes que ha recibido desde su infancia ha fortalecido su autoestima. Podemos darnos cuenta que alumnos que tienen un bajo rendimiento también tiene una autoestima baja porque la construcción de la autoestima no ha sido la correcta, el entorno que se desenvuelve contribuye al aumento o disminución, los mensajes positivos y negativos, la confianza o desconfianza determinan el nivel de autoestima y por ende el rendimiento escolar.

Basado en el desarrollo de la investigación y con los resultados obtenidos se puede inferir que los objetivos y las hipótesis planteadas se cumplen.

5.3 SUGERENCIAS O PROPUESTAS

En primer lugar, se desea aclarar que este estudio fue abordado por la preocupación que genera la alta deserción y la repitencia escolar, la cual, más allá de los índices registrados, se percibe, desde su rol de educador, que cuando las salas de clases empiezan a lucir más amplias, la realidad es que están más vacías por el abandono escolar.

A lo largo de esta carrera docente, se ha visto familias que no saben cómo acompañar a sus hijos o que ni siquiera comprenden para qué sus hijos estudian y, sin quererlo, los desaniman y terminan condenándolos a repetir la historia, a atarse a la

terrible teoría de reproducción social. Pero, por otra también se ha visto a los más perseverantes alcanzar sus metas.

Es a partir del trabajo empírico realizado sumado al propio conocimiento del doctorando sobre la materia que se aportan las siguientes sugerencias.

1. Las escuelas secundarias de educación media, así como las escuelas secundarias de adultos que incorporan alumnos de las clases más vulnerables representan un gran aporte para estos sectores, porque les da a los alumnos la posibilidad de acceder a mejores oportunidades laborales. A pesar de ello, la alta tasa de repitencia resulta frustrante ante el enorme esfuerzo que representa para ellos cursar educación media de adultos a la vez que trabajan y se encuentran – en muchos casos – con la incomprensión familiar. Es necesario evaluar cómo se debe hacer para que los estudiantes no repitan. Ahí la tarea es del docente, y del colegio, no del estudiante.
2. De lo hasta ahora analizado, surge que el aburrimiento, la desconcentración y las dificultades para comprender consignas y contenidos académicos, son factores de un desfase entre lo que los alumnos creen que saben y lo que realmente saben. Sin embargo, al reconocer sus dificultades de comprensión y la necesidad de memorizar como alternativa al análisis, muestran la fragilidad de su conocimiento. Para paliar esta situación, en el mundo se han intentado diferentes caminos. Algunos optaron por reforzar la exigencia, mientras otros eligieron sistemas más blandos, sin repitencia y con más oportunidades para los que desean continuar con sus estudios. Ninguno de

estos sistemas parece ser la respuesta. Por el contrario, los sistemas educativos siguen envejeciendo y no se adaptan a la realidad de los alumnos. Se percibe un arrastre de falta de adquisición de habilidades, una suerte de aprendizajes incompletos a través del tiempo que no ha sido solucionado. A este respecto, la diferencia entre niveles es, en ocasiones, abismal para los alumnos.

3. La dificultad de pasar de la enseñanza media a educación universitaria pone en evidencia las carencias de la etapa anterior. Por lo tanto, los alumnos necesitan espacios de apoyo dedicados no solo a las materias en específico, sino también a nivelar a los grupos, donde aquellos que no han adquirido estrategias de aprendizaje o técnicas de estudio sean entrenados para la nueva etapa. Por otra parte, existen grupos de alumnos que tienen un nivel previo que los estanca profundamente y no los conduce más que al rotundo fracaso escolar o académico. Para ellos, tal vez las clases propuestas de nivelación no sean suficiente apoyo y necesiten atravesar al menos un semestre dedicado a repasar y profundizar aquellos conocimientos indispensables para cursar las materias de sus carreras técnicas.
4. Previo a estos pasos, se considera que aquellos alumnos que presentan síntomas de riesgo de fracaso escolar, si son detectados, deberían contar además con grupos de orientación que los ayude no sólo desde lo académico y los hábitos de estudio, sino también a repensar la carrera que han elegido, pues si no cuentan con la base

necesaria para alcanzar logros en las materias de una carrera, bien pueden optar por otras que tal vez no eligieron simplemente por falta de información.

5. Esta generación es la primera de un sector cuyas familias han formado históricamente parte de los sectores más desfavorecidos, datos que sin dudas surgieron del Censo 2012, es hora de implementar políticas inclusivas para estos sectores que, frente a la dificultad, no encuentran en sus hogares un referente que los estimule a continuar. Es en este punto, que las instituciones deberían contar con mecanismos de contención para evitar la fuga de estudiantes. En la mayor parte de los establecimientos de educación superior se está implementado y con resultados aceptables. Para que esto suceda, en educación media o básica, se deben desarrollar políticas adecuadas a las necesidades de este sector emergente de estudiantes que brega por cambiar la realidad a la cual parecían predestinados.
6. Se sugiere que, para mejorar las oportunidades de lograr un mejor desempeño escolar, las madres y/o padres de los niños que viven en la pobreza debieran ser entrenadas en estrategias que apoyen el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, como asimismo los profesores de estos niños debieran modificar la metodología de enseñanza y ser enseñados para ayudar y no para reprimir.

Como lo han realizado todos los países que han tomado en serio este problema; es necesario preparar de mejor manera a los docentes y los docentes de mayor cualificación

debiesen estar en los colegios con mayores necesidades. Es aquí donde deben estar los recursos, pues las familias con mayores medios económicos, educativos y sociales no requieren ser aceptados por la sociedad, ya por si son aceptados, y como todos sabemos no ocurre lo mismo en los sectores menos favorecidos.

Finalmente, se considera que debería existir mayor nivel de integración entre los últimos cursos de una etapa educativa y los primeros de la siguiente con el fin de atenuar el impacto. A la vez, es necesaria la integración -universidad, instituto o centro de formación técnica- empresa para motivar a los alumnos, pues si logran poner en práctica los conocimientos adquiridos, pasarán de ser estudiantes pasivos a ser participantes activos que colaboran en la construcción de aprendizajes significativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Acosta, M. (Coord.) (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*.
2. Aebli, Hans. (1973) *Una didáctica fundada en la Psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires: Kapelusz.
3. Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, DF: Trillas. Traducción al español de la segunda edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
4. Alibrandi, M., & Palmer-Moloney, J. (2001). *Making a place for technology in teacher education with Geographic Information Systems (GIS)*. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education* [Online serial], 1(4) 483-500.
5. Alonso, C. (1990). *Estilos de Aprendizaje, Tutorías y Enseñanza a distancia*, en IV Asamblea. 4º Encuentro Iberoamericano de Educación Superior a Distancia. Volumen I. Caracas. Venezuela: U.N.A.-AIESAD.
6. Alonso, C. (1992). *Enseñanza Asistida por Ordenador y Estilos de Aprendizaje*. *AIDIE*, 8, 24-34.
7. Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1997). *Los Estilos de Aprendizaje*. Bilbao: Mensajero.

8. Alonso, J. (1991) *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
9. Alonso, J. y Montero, Y. (1992). *Motivación y aprendizaje escolar*. En: C. Coll; J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
10. Álvarez, C.; Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2000). *Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana*. Santiago: CIDE
11. Álvarez, J.M. (1995). *La suerte del éxito, la razón del fracaso escolar*. *Cuadernos de Pedagogía*, 236, 78-82.
12. Álvaro Page, M. (1990). *Hacia un modelo causal de rendimiento*. Madrid: CIDE.
13. Andrade, M. (2002). *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas.
14. Antunes, R. (2009). *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
15. Arancibia, Violeta (1992). *La educación en Chile: Percepciones de la opinión pública y de expertos*. CEP-ADIMARK
16. Arancibia V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

17. Arancibia, V. y Álvarez M.I. (1994). *Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico*. Santiago: FONDECYT.
18. Ávalos, Beatrice (2005) “*Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes*”, en Rendón Lara, Diego Rojas García Ignacio (comp.) *El desafío de formar los mejores maestros*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
19. Avalos, Beatrice, Carlson Beverley, Aylwin Pilar (2004) “*La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*”
20. Avanzini, G. (1969). *El Fracaso Escolar*. Barcelona: Herder. Avia, R. y Morales, J. F. (1975) *Determinantes del rendimiento académico*, Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
21. Balfanz, R. (2004). *Locating the Dropout Crisis: Which High Schools Produce the Nation’s Dropouts? Where are they located? Who attends them?*. The Johns Hopkins University.
22. Balfanz, R. (2007). *What your community can do to end its Dropout Crisis: Learning from research and Practice*. Center for Social Organization of Schools, Johns Hopkins University.
23. Balfanz, R. (2009a). *Putting Middle Grade Students on the Graduation Path: a policy and practice brief*. Everyone Graduates Center/National Middle School Association.

24. Balfanz, R. (2009b). *Building a Graduation Nation-Maryland*. Everyone Graduates Center/Johns Hopkins University.
25. Balfanz, R. & West, T. (2008). *Raising Graduation Rates: A Series of Data Briefs*. Center for Social Organization of Schools: Johns Hopkins University.
26. Balfanz, R., Almeida, C., Steinberg, A., Santos, J. & Horning Fox, J. (2009). *Graduating America: meeting the Challenger of low graduation-rate high schools*. Everyone Graduates Center & Jobs for the Future.
27. Balfanz, R., Horning Fox, J., Bridgeland, J.M. & McNaught, M. (2009). *Grad Nation: A Guidebook to Help Communities Tackle the Dropout Crisis*. Everyone Graduates Center-Civic Enterprises: America's Promise Alliance.
28. Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
29. Bellei, C. (2001). *¿Educación media para todos? Deserción Escolar y Desigualdad en Chile*. En UNICEF, Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago: UNICEF.
30. Bellei, C. y Tomassi, L. (Editores) (2000). *La deserción en Educación Media*. Santiago: UNICEF.
31. Beyer, H. (1998). *Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar*. Santiago: CEP.
32. Barbero, M. y Barbero, G. (1999). *El alumnado, eje central de la formación docente*. *Cuadernos de Pedagogía*, 276, 37-39.

33. Barreiro, F. (1998). *La representación del Fracaso Escolar en alumnos de Enseñanza Secundaria*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 174, 195- 204.
34. Barreiro, F. (2001). *Un reto en el siglo XXI: El fracaso escolar. Perspectiva del profesorado*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 325-339.
35. Barstow, D. (1994). An introduction to GIS in education. In First National Conference on the Educational Applications of Geographic Information Systems(EdGIS) Conference Report, edited by Daniel Barstow, Michelle Decker Gerrard, Peggy M. Kapisovsky, Robert F. Tinker, and Vickie Wojtkiewicz. 27-29 January Joseph Kerski – The Implementation and Effectiveness of GIS In Education - Page 29 of 33 1994, Conference held in Washington, DC. Cambridge, Massachusetts: TERC Communications, pp. 14-19.
36. Beltrán, J. (1984). Motivación. En J. Beltrán (Ed.) *Psicología educacional*, cap. 17. Madrid: UNED. pp.527-595.
37. Beltrán, J. (1987). Estrategias de aprendizaje. En J. Beltrán y otros, *Psicología de la Educación*. Madrid: Eudema.
38. Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
39. Beltrán, J. y Genovard, C. (1996). *Psicología de la Instrucción I. Variables y Procesos Básicos*. Madrid: Síntesis.
40. Benedetti, C. (2010). *Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal*. Memoria de tesis, Profesor Guía Alejandra Mizala. Departamento de Ingeniería, Universidad de Chile: Santiago.

41. Black, E. (1995). Behaviorism as a learning theory. Obtenida el 14 de diciembre de 2010, de <http://129.7.160.115/inst5931/Behaviorism.html>
42. Brandt, M (1998). *Estrategias de Evaluación, Barcelona*. España.
43. Brembeck, C.S. (1977). *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Paidós.
44. Brengelmann, J.C. (1975). Determinantes personales del rendimiento escolar. *Primer Symposium sobre Aprendizaje y Modificación de Conducta en Ambientes Educativos*. Madrid: INCIE. pp.155-170.
45. Bridgeland, J.M., Balfanz, R., Moore, L. & Friant, R. (2009). *Raising Their Voices: Engaging students, teachers and parents to help end the High School Dropout Epidemic*, Civic Enterprises / America's Promise Alliance.
46. Bridgeland, J.M., Dilulio, J.J. & Burke Morison, K. (2006). *The Silent Epidemic: Perspectives of High School Dropouts*. A Report by Civic Enterprises. En: <http://www.lhsfuture.com/wp-content/uploads/2009/09/thesilentepidemic3-06.pdf>
47. Bueno, J.A. (1995). Motivación y aprendizaje II: programas de intervención. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.) *Psicología de la Educación*. Barcelona: Marcombo, pp. 256-283.
48. Bueno, J.A. (2002). *La motivación de los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo de programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
49. Cano, F. y Justicia, F. (1988). Las estrategias de aprendizaje: Estado de la cuestión. *Revista de Educación. Universidad de Granada*, 2, 89-106.

50. Cano, J.S. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12, 15-80.
51. Carabaña, J. (1979). Origen social, inteligencia y rendimiento académico al final de la EGB. En INCIE (Ed.) *Temas de investigación educativa*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
52. Carabaña, J. (1983). *Educación, ocupación e ingresos en la España del siglo XX*. Madrid: MEC.
53. Carabaña, J. (1984). Sistema educativo y mercado de trabajo en el horizonte del año 2000. *Revista de Educación*, 273.
54. Carabaña, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. En M. A. García de León y otros (Eds.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova. pp. 209-252.
55. Carabaña, J. (1999). La pirámide educativa. En M. Fernández Enguila (Ed.) *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel. pp. 721-746.
56. Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. Cuadernos de Educación CIDE, XXV(103), pp.6-15.
57. Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). Aprender es dulce. Santiago: CIDE
58. Cardemil, C. y Álvarez, F. (1999). Transferencia al aula. Santiago: CIDE
59. Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología: Revista Trimestral de Psicología General*, 24, 101-111.

60. Casal, J., García, M. y Planas, J. (1998). Las reformas en los dispositivos de formación para combatir el fracaso escolar en Europa: Paradojas de un éxito. *Revista de Educación*, 317, 301-317.
61. CASEN (2006). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, 2003 y 2006.
62. CASEN (2003). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias. Santiago: División Social, MIDEPLA
63. Castañedo, C. (1983). *Terapia de la Gestalt. Enfoque del Aquí y el Ahora*. Editorial Texto. Costa Rica.
64. Castejón, J.L. (1996). *Determinantes del rendimiento académico y de los centros educativos: factores y modelos*. Alicante: Club Universitario.
65. Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Bordón*, 50, 171-185.
66. Castejón, J.L., Montanes, J. y García Correa, A. (1993). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Psicología de la Educación*, 13, 89-105.
67. Castejón, J.L., Navas, L. y Sampascual, G. (1996). Un modelo estructural de rendimiento académico en matemáticas en la Educación Secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 27-43.

68. CIDE (2003). *El Sistema Educativo Español del 2002*. Madrid: MECD, CIDE.
Documento electrónico.
69. Cerry, M. (1993). *La Relación Familia Escuela. Aportes de la investigación*. Santiago: CID.
70. Cervo, A. L., Bervian, P. A. (1983). *Metodología científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill.
71. Cecchini, S. (2007). *Educación y mercado del trabajo en América Latina, División de Desarrollo Social, CEPAL*, PPT presentado en el Seminario Internacional “Pertinencia de la educación: la educación para la competitividad”. Bogotá, Colombia, 24 de octubre de 2007.
72. CEPAL (2010). *Panorama social de América Latina 2009-2010 (LC/G.2183-P/E)*, Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, octubre 2011.
73. CEPAL (2003). *Panorama Social de América Latina 2001 – 2002*. Santiago: Autor. Comisión para la Formación Técnico Profesional (2009). *Bases para una Política de Formación Técnico-Profesional en Chile: Resumen Ejecutivo*. Santiago: Mineduc. En: <http://www.comisiontecnica.cl/>
74. CEPAL (1997). *Panorama Social*. Santiago: CEP.
75. Cervo, A. L., Bervian, P. A. (1983). *Metodología científica: para uso dos estudantes universitários*. São Paulo: McGraw-Hill.
76. Chadwick, Marina / Tarky Isabel, (1986). *Dificultades en el aprendizaje de las matemáticas*. Fondo de las naciones unidas para la infancia. Santiago: Universidad Católica de Chile.

77. Chiavenato I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. Buenos Aires: McGraw-Hill.
78. CIDE_ Universidad Alberto Hurtado (1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008). *Encuesta Actores Sistema Educacional Chileno*. Santiago de Chile: CI
79. Codina Bas, J. (1983). Influjo de algunas variables sociológicas en el éxito - fracaso académico. *Bordón*, 249, 439-482.
80. Coleman, J.S. y otros (1966). *Report on equality of educational opportunity*. Washington, US: Government Printing Office for Department of Health Education and Welfare.
81. Contreras, D. y Gallegos, S. (2007). *Descomponiendo la Desigualdad Salarial en América Latina: Una Década de Cambios*. Santiago: Depto. de Economía, Universidad de Chile.
82. Correll, W. (1969.) *El Aprendizaje*. Barcelona: Herder. Covington, M. (2000) *La voluntad de aprender: guía para la motivación en el aula*. Madrid: Alianza Editorial.
83. Cruz, J.M. y Martín, M. (1998). Las relaciones interpersonales expresadas y deseadas por la comunidad educativa. *Bordón*, 50, 35-45.
84. Davis K.; Newstrom J. (1992). *El Comportamiento Humano en el Trabajo*. México: McGraw-Hill.
85. De la Orden, A. (Coord.) (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo: 1997. Los resultados escolares*. Madrid: MECD, INCE.

86. De Miguel, M. (1988). *Preescolarización y rendimiento académico: Un estudio longitudinal de las variables psicosociales a lo largo de la EGB*. Madrid: CIDE.
87. Dipres (2007). *Programa de Supervisión de Establecimientos Educativos Subvencionados: Minuta Ejecutiva*. Santiago: Dirección de Presupuestos de Ministerio de Hacienda
88. Domènech, A. (1989), *De la ética a la política (de la razón erótica a la razón inerte)*, Barcelona: Crítica.
89. Dunn, R. y Dunn, K. (1984). *La enseñanza y el estilo individual de aprendizaje*. Madrid: Anaya.
90. Enciclopedia Larousse 2000 (1998). *Tomo 7*. Barcelona: Larousse Planeta.
91. Erikson, E. (1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
92. Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
93. Erickson T. (2010). Entre generaciones. Entrevista concedida a la revista Carta de Noticias / Gestión Volumen 15 / Número 6 / Noviembre 2010 p.1-3
<http://www.pmolinari.com/wp-content/uploads/111016-Revista-Gesti%C3%B3n-Informe-de-GT.pdf>
94. Escudero, J.M. (2005). Fracaso escolar, Exclusión educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1),pp. 1- 2
95. Espejo, R. (2000). *Deserción escolar en enseñanza media*. Tesis de Ingeniería Civil Industrial. Santiago: Universidad de Chile

96. Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, en: *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, N° 30.
97. Espíndola, V. y Claro, J.P. (2010). El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad: Una Reforma Basada en Estándares, en: *La agenda pendiente en educación*. Santiago: Editorial Pehuén, CIAE/UNICEF.
98. Entwistle, N.J. (1988).. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Madrid: Paidós.
99. Escondida/El Mercurio, (2011, 14 de mayo). Benjamin Levin es Investigador del OISE y ex Viceministro de Educación de Canadá.
100. Escudero, J.M. (1978). Componentes motivacionales de la enseñanza para un aprendizaje adulto. *Aula Abierta*, 22.
101. Escudero, J.M. (1982) El fracaso escolar, hacia un modelo de análisis. En M. Bartolomé y otros (coord) *Modelos de investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Universitat. pp. 17-75.
102. Escudero, T. (1981). *Selectividad y rendimiento académico de los universitarios. Condicionantes psicológicos, sociológicos y educacionales*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
103. Estefanía, J.L. (1989). El fracaso escolar: Punta del Iceberg del Sistema Educativo. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 33-46.
104. Espíndola, E. y León, A (2003). La Deserción escolar en América Latina. OEI. *Revista Iberoamericana N° 30* (Setiembre – Diciembre 2002).

105. Fernández, M.J. y Asensio, I. (1989). Relación del clima con el rendimiento del centro. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 32, 5-7.
106. Fernández, M.J. y Asensio, I. (1993). Evaluación del clima de centros educativos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 153, 69-83.
107. Fernández, M.J. y Asensio, I. (1989). Concepto del clima institucional. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 32, 2-4.
108. Fernández, S. y Salvador, F. (1994). La familia ante el fracaso escolar. *Educadores*, 168, 3 – 19.
109. Feuerstein, R; Rand, Y; Haywood, H.C; Hoffman, M.B. y Jensen, M.R. (1993). *Dinámica del Potencial de Aprendizaje*. Madrid, Bruño.
110. Filmus, D., Miranda, A., Otero, A. (2004). La construcción de trayectorias laborales entre los jóvenes egresados de la educación secundaria. En. Jacinto, C. (Coord.). *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires. RedEtis.
111. Filp, J. (1994). Mundos que abren o cierran posibilidades. Las vidas de los niños o niñas preescolares en sectores populares en su ámbito familiar. Santiago: CID
112. Franssen, A. y Salinas, A. (1995). Cultura Juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas y Equidad: La Escuela en la Tormenta. *Revista CEPAL*, 15(28), pp.78-95.
113. Fritz, Perls. (1976). *El Enfoque Gestáltico. Testimonios de Terapia*. Chile: Editorial Cuatro Vientos.
114. Fuéguel, C. (2000). *Interacción en el aula*. Barcelona: Praxis.

115. Fuentes, A. (1986). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
116. Fueyo, B. (1990). El fracaso escolar: entre la ideología y la impotencia. *Educadores*, 153, 25-40.
117. Fullana, J. (1996a). La investigación sobre variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 63-90.
118. Fullana, J. (1996b). La prevención del fracaso escolar: un modelo para analizar las variables que influyen en el riesgo de fracaso escolar. *Bordón*, 48, 151-167.
119. Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.
120. Funes, J. (1998). Estrategias para conseguir el éxito en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 61-68.
121. Funes, J. (2003). Claves para leer la adolescencia. De problema a sujeto educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 46-51.
122. Gallardo, B. (2000). *Procedimientos y estrategias de aprendizaje: su naturaleza, enseñanza y educación*. Valencia: Tirant lo Blanch.
123. Glasser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
124. Gestión Escolar (2004). *Programa de Certificación de la Calidad de la Gestión Escolar*, Fundación Chile.

125. Garaigordobil, M.; Cruz, S. y Pérez, I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología: Revista Trimestral de Psicología General*, 24, 113-134.
126. Garanto, J., Mateo, J. y Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 277, 127-169.
127. García Durán, M. (1991). *Investigación evaluativa sobre las variables pedagógicas que discriminan entre los centros de EGB de alto y bajo rendimiento en el medio rural de la provincia de Cádiz*. Madrid: UNED, tesis doctoral.
128. García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos cognitivos y su medida: estudios sobre la dependencia e independencia de campo*. Madrid: CIDE.
129. García, E. y Pascual, F. (1994) Estilos de aprendizaje y cognitivos. En A. Puente (Ed.) *Estilos de Aprendizaje y Enseñanza*. Madrid: CEPE.
130. García, J. (1994). Algunos factores que influyen hoy en el rendimiento escolar, en el comportamiento y en las actitudes de los alumnos y que hay que tener en cuenta al “evaluar”. *Actualidad Docente*, 160, 38-40.
131. García, M.V.; Alvarado, J.M. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, supl. N° 2, 248-252.
132. Garrido, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.

133. Genovard, C. y Gotzens, C. (1990) *Psicología de la instrucción*. Madrid: Santillana.
134. Gil, A. C. (1999). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
135. Giménez, P. (1999). *Causas y Soluciones al fracaso escolar. Entorno Social*. Documento electrónico.
136. Gimeno Sacristán, J. (1974). *El autoconcepto y la popularidad social como determinantes del rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense Madrid, tesis doctoral.
137. Gimeno Sacristán, J. (1976). *El autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC.
138. Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
139. Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década* N°16, pp.11- 53. Viña del Mar: CIDPA.
140. Good, T.L. & BROPHY, J.E. (1991). *Looking in Classrooms*. Harper Collins, New York.
141. Gómez Dacal, G. (1992). *Centros educativos eficaces y eficientes*. Barcelona: Promoción de publicaciones universitarias.
142. Gondra, J.M. (1998). La psicología de la Gestalt. *Historia de la psicología. Introducción al pensamiento psicológico moderno. Volumen II. Escuelas, teorías y sistemas contemporáneos*. Madrid: Síntesis.

143. González Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8, 45-61.
144. González Cabanach, R., Valle, A., Suárez, J.A. Fernández, A. (1999). Un modelo integrador explicativo de las relaciones entre metas académicas, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista de Investigación Educativa* 17, 47 – 70
145. González Galán, A. (2000). *Calidad, eficacia y clima en centros educativos: modelos de evaluación y relaciones causales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
146. González Torres, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: Eunsa.
147. González, C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Pamplona: EUNSA.
148. González, M.C.; Tourón, J. y Gaviria, J.L. (1994.) La orientación motivacional intrínseco-extrínseca en el aula: validación de un instrumento. *Bordón*, 46, 35-51.
149. González-Pienda, J.A. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos/as de 6 a 18 años: características estructurales, características evolutivos diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación para el acceso a Cátedra de Universidad. Departamento de Psicología (Universidad de Oviedo).

150. González-Pienda, J.A. y Nuñez, J. C. (Coord.) (1998). *Dificultades del aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
151. Gonzalez-Pienda, J.A (1996). Estilos cognitivos y de aprendizaje. En J.A.
152. González-Pienda, *Psicología de la Instrucción. Vol. 2: Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
153. Gonzalez-Pienda, J.A. (Coord.). (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.
154. González-Pienda, J.A., Núñez Pérez, J.C. y Valle Arias, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
155. González Oviedo, M. (2009). Adolescencia, política y educación, *Artículo para Debate N° 7, SITEAL, OEI-IIPE*. Buenos Aires: UNESCO.
156. Good, T. L., Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4° ed.). New York: Longman
157. Gravett, L.; Throckmorton, R. (2007) *Bridging the generation gap: how to get radio babies, boomers, gen Xers and gen Yers to work together and achieve more*. New Jersey: Career Press.
158. Grundy, SHierley. 1998 *Producto o praxis del curriculum*. Tercera edición, editorial Morata
159. Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: INJUV.

160. Hackman R.; Oldhan, G. (1976): Motivation through the design of work: Test of a theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 16, pp. 250-279.
161. Hall, D. (2007). *Graduation Matters: Improving accountability for High School Graduation*, The Education Trust.
162. Hankivsky, O. (2008). *Cost Estimates of Dropping Out of High School in Canada*. Canada: Simon Fraser University, Canadian Council on Learning, December 2008.
163. Hart, K. (2006). *Generations in the workplace: finding common ground*.
Disponibile en: www.mlo-online.com.
164. Hernández Ruiz, S. y Gómez Dacal, G. (1982). *Fracasos Escolares*. Madrid: Escuela Española.
165. Hernández, P. (1991) *Psicología de la educación*. México: Trillas.
166. Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio*. Madrid: Pirámide.
167. Herrera, M.E., Nieto, S., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (1999). Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos, Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 413-421.
168. Herrera, M. E. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década* . Viña del Mar: CIDPA.

169. Herrera, F.; Ramírez, M. I.; Roa, J. M.; Herrera, I. (14-03-2003). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. Granada: Revista Iberoamericana de Educación.
170. Hilgard, E. R. (1979). *Teorías del Aprendizaje*. México: Trillas.
171. Himmel, E., Maltes, S., Majluf, N., Gazmuri, P, Y V. Arancibia. (1994). Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar. Santiago: PU
172. INCE. (1976). *Determinantes del rendimiento académico*. Madrid: Servicio de Publicaciones del MEC.
173. INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ). (2000). III encuesta nacional de juventud, datos preliminares. Santiago: INJ.
174. INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ). (1998). Educación y trabajo. Cuadernillo Temático N°1. Santiago: INJ
175. Irureta, L.A. (1991). *Motivación de logro y aprendizaje escolar: elaboración y evaluación de un programa de entrenamiento motivacional dirigido a maestros*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
176. Jiménez Jiménez, C. (1987). *Influencia de la condición socioeconómica de la familia en el rendimiento escolar de sus hijos*. Córdoba: Departamento de Ciencias de la Conducta.
177. Jiménez Liso, Sanchez Guadix, Torres M. (2003). *Química de la Vida Cotidiana*. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.

178. Juif, P. y Legrand, L. (1980). *Didáctica y renovación pedagógica*. Madrid: Narcea.
179. JUNAEB (2009), Marco Estratégico 2006-2008. Santiago.
180. Kennely, L. & Monrad, M. (2007). *Approaches to Dropout Prevention: Heeding Early Warning Signs with Appropriate Interventions*. National High School Center at the American Institutes for Research. En:
http://www.betterhighschools.org/docs/NHSC_ApproachesToDropoutPrevention.pdf
181. Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coord.) *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
182. Lahire, B. (2000). Los orígenes de la desigualdad escolar. En A. Marchesi y C. Hernández (Coord.) *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación para la Modernización de España.
183. Larroulet Cristián (2005). "Burocracia ministerial explica fracaso en el sistema escolar", estudio del instituto Libertad y desarrollo.
184. Latorre, M. y Celedón, F. (2002). Factores de la familia el niño y la escuela asociados al desempeño escolar. El Caso de Chile. Ponencia Seminario Internacional: Universidad de Columbia, Fundación Ford, CID
185. Lee, V., and Douglas D. (2007). *Schools Within Schools: Possibilities and Pitfalls of High School Reform*. New York: Teachers College Press.

186. Left Behind in America: The Nation's Dropout Crisis (2009). *Center for Labor Market Studies*. Department of Economics, Northeastern University.
187. Levin, B. (2011). IV Seminario Internacional de Escuelas Líderes. Santiago: Fundación Chile/Minera.
188. Lévy-Leboyer, C. (2003). *La Motivación en la empresa. Modelos y estrategias*. España: Ediciones Gestión 2000.
189. Le Gall, A. (1972). *Los fracasos escolares. Diagnóstico y tratamiento*. Buenos Aires: Eudeba.
190. Lehmann C. (2007). "La nueva geografía de los jóvenes Chilenos", encargado por la Universidad Tecnológica de Chile INACAP a Datavoz
191. Lera, O. (1975). *Personalidad, motivación y rendimiento*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, tesis doctoral.
192. Lévy, J. y Varela, J. (2003). *Análisis multivariante para las ciencias sociales*. Madrid: Pearson Educación.
193. Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin (Ed.). New York: Harper & Row.
194. LOCE. *Ley Orgánica de Constitucional de Enseñanza*. (10/03/1990).
195. LOGSE. *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. (1990)BOE 4de Octubre de 1990, nº 238/1990.
196. Lombardi, G. (1999). "La formación docente continua apuntes para la transición". Documento digital en <http://www.capacyt.rffdc.edu.ar/centro/>

197. López Menchero, P. (1970). Predicción del éxito en el bachillerato superior. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 102.
198. Lozano, L. y García, E. (2000). El rendimiento escolar y los trastornos emocionales y comportamentales. *Psicothema*, 2, 340-343.
199. Magendzo, S. y Toledo (1990). Soledad y Deserción. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares. Santiago: PIE
200. Manassero, M. y Vázquez, A. (1995). *Atribución causal aplicada a la orientación escolar*. Madrid: MEC.
201. Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Documento de trabajo del Laboratorio 11/2003. Fundación Alternativas*. Documento electrónico.
202. Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.) (2000) *El fracaso escolar*. Madrid: Fundación por la modernización de España.
203. Marshall G. Correa, L. (2001). Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos. Un Estudio Caso y Control. Santiago: Universidad Católica de Chile
204. Maureira F. (1999). Gestión de Sistemas Escolares, municipales. El Caso de Chile. Tesis Doctoral. Louvain-la- Neuve: Facultad de Psicología y Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica.
205. Martín, M. (1997). Participación y clima en el ámbito escolar. *Bordón*, 49, 71-86.
206. Martin, C.; Tulgan, B. (2006). *Managing the generation mix*. Amherst: HRD Press, INC.

207. Martínez González, R.A. (1987). Clima afectivo y rendimiento escolar. *Aula Abierta*, 49, 79-83.
208. Martínez González, R.A. (1992). Factores familiares que intervienen en el progreso académico de los alumnos. *Aula Abierta*, 60, 23-39.
209. Martínez, B. (1981). *La familia ante el fracaso escolar*. Madrid: Narcea.
210. Martínez, X. (1992). Fracaso Escolar: una propuesta de formulación. *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 80-81.
211. Martínez, X. (1998). La voz del alumnado. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 49-51.
212. Martínez, X. y Miguel, F. (1998). La nueva realidad en la España del 2000. *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 43-48.
213. Maslow A. (1954). *Motivación y Personalidad*. Barcelona: Sagitario.
214. McClelland, David C. (1968). *La sociedad ambiciosa: factores psicológicos en el desarrollo económico*. Madrid: Guadarrama, 1968.
215. Mertz, C. y Uauy, C. (2002). *Estudio sobre políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana.
216. MINEDUC. (2011). *Niveles de Logro 4º Básico Lectura y Educación Matemática SIMCE*,
217. MINEDUC (2009 a). *Lineamientos Estratégicos para la Discusión de una Política de Mediano Plazo para la Educación Media*, Apartado I, *Diagnóstico de la Educación Media*, estudio encargado a la Universidad Diego Portales.

218. MINEDUC (2009 b). *Lineamientos Estratégicos para la Discusión de una Política de Mediano Plazo para la Educación Media*, Apartado III, Prioridades de Política, estudio encargado a la Universidad Diego Portales.
219. MIDEPLAN (2002). Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociales, Ministerio de Planificación de Chile
220. MIDEPLAN (2000, 2003 y 2006). Encuesta de Hogares CASEN. Santiago: Ministerio de Planificación de Chile
221. MINEDUC (1999). Retiro, Repitencia y Fracaso Escolar 1998. Documento Interno. Santiago: MINEDUC Chile.
222. MINEDUC (2001). Deserción Escolar. Notas Técnicas N°2. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile
223. MINEDUC, (2001, 2003, 2005 y 2007). Indicadores Educativos. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación
224. Montero, R. (2007). ¿Cuánto Dura el Desempleo de la Población más Pobre en Chile?. Cuadernos de Economía, Vol. 44 , 211-231
225. Montero, R.E., (2007), *Trabajo y Deserción Escolar: ¿Quién Protesta por Ellos?*, Magíster de Economía, Universidad de Chile.
226. Molina, S. (2002). *El pensamiento del profesorado con respecto al fracaso escolar*. Documento interno.
227. Molina, S. (Coord.) (1999) *El fracaso escolar en la Unión Europea*. Madrid: Egido.

228. Monedero, C. (1984). *Dificultades de aprendizaje escolar*. Madrid: Pirámide.
229. Monedero, C. y Castello, C. (1997) *Estrategias de aprendizaje: cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
230. Monescillo, M. (1998). ¿Qué hacer ante al fracaso escolar? *Cuadernos de Pedagogía*, 268, 52-60.
231. Moos, R.H.; Moos, B.S. y Trickett, E.J. (1995) *Escalas de Clima Social*. Madrid: TEA.
232. Morales, P. (1998). *La relación profesor alumno en el aula*. Madrid: PCC.
233. Murillo, F.J. (1999). Los modelos jerárquicos lineales aplicados a la investigación sobre eficacia escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 453-460.
234. Murillo, F.J. (2002). El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 3-6.
235. Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 17-34.
236. Murillo, F.J.(Coord.). (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
237. Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994) *AFA, Autoconcepto Forma A, Manual*. Madrid: TEA.
238. Nuñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de*

estrategias y autoconcepto. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

239. Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega, S. y García, S.I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología: Revista trimestral de Psicología General*, 59, 65-85.
240. OECD. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. En: <http://213.253.134.43/oecd/pdfs/browseit/9107041E.PDF>
241. OCDE. (2009). *Education at a Glance: Education Indicators*.
242. OCDE. (1991.) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós.
243. OECD e Instituto de Estadística de la UNESCO. (2001). Aptitudes básicas para el mundo del mañana/Otros resultados del Informe PISA 2002. Resumen ejecutivo. Documento electrónico.
244. Olano Rey, R. (1993). *Psicología Genético Dialéctica de H. Wallon y sus Implicaciones Educativas*. España: Universidad de Oviedo.
245. Oñate, P. (1989). *El autoconcepto. Formación, Medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea. Pacheco, B. y Caballero, A. (1972) *El diagnóstico del rendimiento escolar a través de las pruebas pedagógicas*. Madrid: INAPP.

246. OREALC/UNESCO (2008). *Estudio Latinoamericano de Eficacia Escolar* – Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Santiago: Autor.
247. Palomino, A. (1970). La predicción del éxito en el bachillerato superior. *Revista Educadores*, 53, 203-220.
248. Pardo Merino, A. y Alonso Tapia, J. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
249. Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Marita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18, 141-159.
250. Peiró, J. M. (1989). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En: Torregrosa J.R., Berger J. y Alvaro J. L. (Eds), *Juventud, Trabajo y Desempleo: un Análisis Psicosociológico*. Madrid: Colección Encuentros, nº 9.
251. Pelechano, V. (Dir.) (1977). *Personalidad, inteligencia, motivación y rendimiento académico en BUP*. Tenerife: ICE Universidad de la Laguna.
252. Peña, D. (2002) *Análisis de datos multivariantes*. Madrid: Mc Graw-Hill.
253. Pérez Serrano, G. (1978). *Definición del rendimiento escolar y su relación con el nivel socio-cultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
254. Pérez Serrano, G. (1981). *Origen social y rendimiento escolar*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.

255. Pérez, M.L. (2001). *Afectos, emociones y relaciones en la escuela: análisis de cinco situaciones cotidianas en educación infantil, primaria y secundaria*.
Barcelona: Graó.
256. Pinkus, L. (2008). *Using Early Warning Data to Improve Graduation Rates: Closing Cracks in the Education System*. Alliance for Excellence in Education, Policy Brief. Reform Conference. En:
<http://www.mdrc.org/publications/427/full.pdf>
257. Perkins, David. (1999) Qué es la comprensión en Wiske Martha Stone, La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica.
Buenos Aires. Paidós.
258. Pérez, L.M, y Bellei, C. (2001). Educación, pobreza y deserción escolar.
Santiago: UNICEF
259. PREAL (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar.
Santiago de Chile:PREAL
260. Polanco, R. (1994) El clima escolar percibido por estudiantes con diferente nivel de rendimiento. *Bordón*, 46, 89-97.
261. Pozo, J.I. (1997) El cambio sobre el cambio: hacia una nueva concepción del cambio conceptual en la construcción del conocimiento científico. Madrid:
Morata.
262. Pozo, J.I. y Gómez Crespo M. A.(2006). Aprender a enseñar ciencia. 2000.
Ministerio de Educación – Programa Planeamiento Educativo. *Nueva*

perspectiva integradora para evaluar aprendizajes significativos. Madrid:

Morata

263. Prats, J. (2002) ¿Hay que hacer la reforma educativa? *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 33, 10-21.
264. Quintero Márquez, L. (1990) *Hábitos de estudio: Guía práctica para el estudiante*. México: Trillas.
265. Quintero, A. (2002). La dirección en secundaria: intenciones y realidad. *Bordón*, 54, 115-131.
266. Ramírez, M. (1974). Pruebas verbales y no verbales de la inteligencia, su correspondencia y su relación con el rendimiento. *Revista de Ciencias de la Educación*, 80.
267. Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). Efectividad escolar y cambio educativo en contextos de pobreza en Chile. Santiago: MINEDUC.
268. Raventós, D. (1999), El derecho a la existencia. (La propuesta del Subsidio Universal Garantizado), Barcelona: Ariel.
269. Recarte, M.A. (1983) Éxito/fracaso escolar al final de la EGB: relaciones con 21 variables. *Infancia y aprendizaje*, 23, 23-42.
270. Reparaz, C., Tourón, J. y Villanueva, C. (1990) Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón*, 42, 167-178.
271. Rico Vercher, M. (1980) El entorno social de la escuela. *Revista de Educación*, 264, 41-48.
272. Ríos, J.A. (1972) *Familia y centro educativo*. Madrid: Paraninfo.

273. Rivas, F. (1977) Orientación y predicción escolar. *Vida*, 192, 67-72.
274. Riviere, R. (1990) Éxito y fracaso escolar en Europa. *Siglo Cero*, 131, 12- 63.
275. Robbins S. (1995) *Comportamiento Organizacional*. México: Prentice Hall.
276. Robalino, Magaly (2005) “Una alianza para el desarrollo de los maestros”, en Rendón Lara, Diego, Rojas García Ignacio (comp.) El desafío de formar los mejores maestros. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
277. Roderick, M. (2006). Closing the Aspirations-Attainment Gap: Implications for High School Reform: A Commentary from Chicago. San Diego, CA: MDRC
- High School Real Academia Española (1992) Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa Calpe (vigésima primera edición, impresa en 1998).
278. Rodríguez Espinar, S. (1982) *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos Tau.
279. Rodríguez, A. (1986) Fracaso escolar y eficacia docente. *Revista de Orientación educativa del ICE de la Universidad de Cádiz*, 16, 28-29.
280. Rodríguez, R.I. y Luca de Tena, C. (2001) *Programa de motivación en la enseñanza secundaria obligatoria: ¿cómo puedo mejorar la motivación de mis alumnos?* Málaga: Aljibe.
281. Rodríguez, J. (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política. *Revista CEPAL*, N° 86, 123-146.
282. Roman, J.M. (1990) Procedimientos de entrenamiento en estrategias de aprendizaje. En J.M. Román y D. A. García (Coord.), *Intervención clínica y educativa en el ámbito escolar*. Valencia: Promolibro.

283. Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe (pp.209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
284. Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39, 69-86.
285. Román, M. (2004). Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 145-172.
286. Román, M. (2003). ¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17 (1), 113-128.
287. Román, M. (2002a). Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000. Santiago de Chile: CIDE.
288. Román, M. (2002b). Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.
289. Román, M. (2001). Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar. *Actas del IV Congreso Chileno de Antropología. Los Desafíos de la Antropología: Sociedad Moderna, Globalización y Diferencia* (págs. 367-392). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

290. Román, M. y Álvarez, C. (2001). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile. Buenos Aires: OEA- IPE.
291. Román, M. y Cardemil, C. (2001). Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas. Santiago de Chile: CIDE_MINEDUC
292. Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), Why students drop out of school: a review of 25 years of research. California Dropout Research Project Report N° 15. Santa Bárbara: University of California. Disponible en: <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>. Consultado: junio 2009
293. Santoro, Eduardo, (1980). Percepción social”, en: E. Sánchez, E. Santoro y J. F. Villegas, *Psicología Social*, México, Trillas, pp. 77-109.
294. Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales; Santiago.
295. Salinas, A, y Franssen, A. (1997): El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo. Santiago: CIDE.
296. Sapelli, C. y Torche, A., (2004), Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?, *Cuadernos de Economía*, N° 123. Santiago: UC.
297. Sampieri, R. Metodología de la investigación., (1997), 2da Edición, Impresora OFGLOMA, S.A. México D.F. Santana, L. (2008). *Cada um no seu quadrado*.

Revista on-line “Exame”, N° 42. Disponible en:

<http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/0929/noticias/cada-seu-quadrado-390825>

298. Schein E. H. (1988) *La cultura empresarial y el Liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.
299. Schein, Edgar. *Psicología de la Organización*. México: 1982. Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
300. Schlemenson A. (1993) *Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal*. Buenos Aires: Paidós.
301. Schlemenson A. (1990) *La perspectiva ética en el análisis organizacional*. Cap. VI. Disponible en:
http://www.aquaessentia.com.ar/textuales/schlemenson_cap_6.pdf
302. Schvarstein, L. (1992) *Psicología Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
303. Schvarstein, L.y Leopold, L. (compiladores). (2005). Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario. Editorial Paidós.
304. Sennett, R. (2003). El respeto. Barcelona: Anagrama.
305. Snijders, A. B., & Bosker, R. J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. London: Sage Publishers.
306. Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.

307. Svatoňová H. (2010) Sistemas de información geográfica. Un instrumento de la geografía del Futuro. *Revista Educación y Pedagogía*, 3(4).
308. Secadas, F. (1952) Factores de personalidad y rendimiento escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 37.
309. Silva Vázquez, M. (1992) Hacia una definición comprehensiva del clima organizacional. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 443-451.
310. Solana, Ricardo (1993). Administración de Organizaciones. Ediciones Interoceánicas S.A. Buenos Aires, Pág. 208
311. Soler, E. (1989) Fracaso Escolar: concepto, alcance y etiología. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 7-32.
312. SIMCE 2011, Resultados Nacionales, Ministerio de Educación de Chile
313. Sternberg, R.J. (1986) *Las Capacidades Humanas: Un enfoque desde el Procesamiento de la información*. Barcelona: Labor.
314. Suárez, J.M., González Cabanach, R., Abalde, E., Valle, A., Rodríguez, S. y Piñeiro, I. (2001) La adopción de múltiples metas y utilización de estrategias cognitivas y autorreguladoras. *Bordón*, 53, 129-139.
315. Tapia, A.H. (1989) Fracaso escolar, replanteamiento del problema. *Revista de Ciencias de la Educación*, 138, 111-119.
316. Tejedor, F.J. (1987) *Influencia de las variables contextuales en el rendimiento escolar*. Santiago de Compostela: CIDE.
317. Tejedor, F.J. y Caride, J.A. (1988) Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, sep-dic, 112-145.

318. Tyler, L.E. (1965) *Psicología de las diferencias humanas*. Madrid: Marova.
- Unidad Española de Eurycide (2002) *Informe del Sistema Educativo Español, 2001*. Madrid: Eurycide.
319. UNICEF (2000). *Desafíos de la Política Educativa: La Deserción en la Educación Media*, Ciclo de Debates. Santiago: Autor.
320. Valle, A., González Cabanach, R., Gómez Taibo, M.L., Rodríguez Martínez, S. y Piñeiro, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas, *Bordón*, 50, 405-413.
321. Valle, A., González Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S., Piñeiro, I. y Suárez, J.M. (1999) Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-546.
322. Van Parijs, P. (1996), *Libertad real para todos (qué puede justificar al capitalismo, si hay algo que pueda hacerlo)*, Barcelona: Paidós.
323. Vega, J.L. (1986) *Diccionario de Psicología de la Educación*. Madrid: Anaya.
324. Vernon, P.E. (1982) *Inteligencia, herencia y ambiente*. México: El Manual Moderno.
325. Villar Angulo, L.M. (Ed.) (1984) *Calidad de la enseñanza y la supervisión institucional*. Sevilla: ICE de la Universidad de Sevilla.
326. Wall, W.D. (1970) *El Fracaso Escolar*. Buenos Aires: Paidós.
327. Wallon, H. (1983). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique.

328. Ward, J. y Center, Y. (1991) Integración de niños con discapacidad intelectual en las aulas normales: resultados de un estudio naturalista. En W.I. Fraser (Ed.) *Temas clave en la investigación del retraso mental*. Madrid: SIIS.
329. Wasna, M. (1978) *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires: Kapelusz.
330. Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies*. En M. C. Wittrock (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Mc Millan.
331. Wittrock, M. (1997) *La investigación de la enseñanza, vol.3. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
332. Yela, M. (1976) Familia y nivel mental. En J. Rof Caballero (Ed.), *La familia diálogo recuperable*. Madrid: Karpós.
333. Zemelman, H. (2005). *Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica*. En León y Zemelman, (coords.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Barcelona: Anthropos-CRIM-Coordinación de Humanidades. Pp. 21-35.
334. Zulliger, H. (1976) *El niño normal y su entorno. Problemas y soluciones*. Madrid: Morata.

ANEXOS

MOTIVACIÓN
(González, C., 2002)

Curso:	Grupo:	N° asignado
--------	--------	-------------

A continuación, aparecen unas afirmaciones sobre tu motivación hacia el aprendizaje. Valora marcando el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.

1: Nunca	2. Casi Nunca	3. Algunas Veces	4. Mucho	5. Siempre
-----------------	----------------------	-------------------------	-----------------	-------------------

1. Valora el grado de satisfacción que tienes, en relación con la nota, de la asignatura de matemática de la última evaluación	1 2 3 4 5
2. Valora la influencia de la suerte en tus notas de la asignatura de matemática.	1 2 3 4 5
3. Relación existente entre la nota que obtuviste y la que esperabas obtener en la nota media de la evaluación pasada	1 2 3 4 5
4. Grado de subjetividad en las calificaciones de evaluación de los profesores	1 2 3 4 5
5. La justicia de la nota media en relación a tus conocimientos	1 2 3 4 5
6. El esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas	1 2 3 4 5
7. La confianza que tienes en sacar buenas notas	1 2 3 4 5
8. Dificultad (1) o facilidad(5) de las tareas escolares que realizas	1 2 3 4 5
9. Probabilidad de aprobar todas las asignaturas que crees que tienes en este curso	1 2 3 4 5
10. Tú propia capacidad para estudiar	1 2 3 4 5
11. Importancia que das a las buenas notas	1 2 3 4 5
12. Interés que tomas por estudiar	1 2 3 4 5
13. Cantidad de satisfacciones que te proporciona estudiar	1 2 3 4 5
14. Grado en que los exámenes influyen en aumentar o disminuir la nota que merecías	1 2 3 4 5
15. Afán que tú tienes de sacar buenas notas	1 2 3 4 5
16. Capacidad pedagógica de tus profesores	1 2 3 4 5
17. Persistencia después que no has conseguido hacer una tarea o ésta te ha salido mal	1 2 3 4 5
18. Exigencias que te pones a ti mismo/a respecto al estudio	1 2 3 4 5
19. Tu conducta cuando haces un problema difícil (1: abandono rápidamente, 5 sigo trabajando hasta el final)	1 2 3 4 5
20. Ganas de aprender	1 2 3 4 5
21. Frecuencia de terminar con éxito una tarea que has empezado	1 2 3 4 5
22. Tu aburrimiento en las salas de clases	1 2 3 4 5

(Este instrumento es una adaptación de la Escala de Atribucional de Motivación de Logro, (Manasser, M.A. y Vázquez, A., 1995

AUTOCONCEPTO
(González, C., 2002)

Curso:	Grupo:	N° asignado
---------------	---------------	--------------------

A continuación, aparecen unas afirmaciones sobre tu autoconcepto. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 3) que más se adecue a tú caso.

1: Siempre 2: Algunas veces 3: Nunca

		1	2	3
1	Es difícil para mí mantener los amigos			
2	Hago bien los trabajos escolares			
3	Puedo dibujar bien			
4	Soy lento/a en terminar los trabajos escolares			
5	Hago cosas a mano muy bien			
6	Con frecuencia soy voluntario/a en la escuela/instituto			
7	Detesto mi escuela/instituto			
8	Mis profesores me consideran inteligente y trabajador/a			
9	Tengo muchos amigos/as			
10	Soy alegre			
11	Olvido pronto lo que aprendo			
12	Consigo fácilmente amigos/as			
13	Trabajo mucho en clase			
14	Juego con mis compañeros/as			
15	Me gusta mi forma de ser			
16	Soy honrado/a con los demás y conmigo mismo/a			

Este instrumento es una adaptación del AFA (autoconcepto forma A), Mutusi, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991)

CUESTIONARIO DEL ALUMNO
(Entorno familiar)
 (González, C., 2002)

Curso:	Grupo:	N° asignado
--------	--------	-------------

A continuación, aparecen una serie de cuestiones en relación con diferentes aspectos escolares, rodea con un círculo la alternativa que más se adecue a tu caso.

Indica el nivel máximo de estudio de tu padre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sin estudios 2. Estudios básicos incompletos 3. Estudios básicos completos 4. Estudios medios incompletos 5. Estudios medios completos 6. Estudios técnicos completos 7. Estudios profesionales completos 8. Estudios de postgrados 9. otros 	Indica el nivel máximo de estudio de tu madre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sin estudios 2. Estudios básicos incompletos 3. Estudios básicos completos 4. Estudios medios incompletos 5. Estudios medios completos 6. Estudios técnicos completos 7. Estudios profesionales completos 8. Estudios de postgrados 9. otros
---	---

1. Valora la frecuencia con que se lee la prensa diaria en tu casa

1. Nunca
2. Casi nunca
3. Una vez a la semana
4. Entre dos o tres veces a la semana
5. Casi siempre
6. Siempre

2. Indica el número aproximado de libros que hay en tu casa

1. Muy pocos
2. Entre 10 y 30
3. Entre 30 y 60
4. Entre 60 y 90
5. Más de 90

3. ¿Cuántas veces en el año asisten tus padres o tutores a reuniones de apoderados o a tutorías?

1. No asisten
2. Una vez al año
3. Varias veces durante el año
4. A todas

4. ¿Cuántas horas diarias dedicas al estudio en casa?

1. Ninguna
2. Hasta una hora
3. De 1 a 2 horas
4. De 2 a 3 horas
5. De 4 a 5 horas
6. Más de 5 horas

5. ¿Recibes alguna ayuda en tus estudios fuera del Establecimiento? (señala todas las opciones correspondientes)

1. Nadie puede ayudarme
2. De un hermano/a
3. De mi padre
4. De mi madre
5. Clases particulares
6. De compañeros y amigos

6. ¿Dónde estudias normalmente?

1. En mi dormitorio
2. En el comedor o sala de estar
3. En la cocina
4. En otra habitación
5. En la biblioteca del colegio
6. En casa de mis compañeros/as

7. ¿Con qué frecuencia te preguntan tus padres por la marcha de tus estudios?

1. Nunca
2. Al fin de año
3. Cada vez que tengo controles
4. En los exámenes
5. Casi todos los días
6. Todos los días

Indica el tiempo que tu padre está fuera de casa diariamente por motivos laborales.

1. Ninguna
2. Por la mañana
3. Por la tarde
4. Casi todo el día

Indica el tiempo que tu madre está fuera de casa diariamente por motivos laborales.

1. Ninguna
2. Por la mañana
3. Por la tarde
4. Casi todo el día

¿Cuántas horas diarias dedicas a la semana a actividades extracurriculares dentro y fuera del centro escolar, aparte del horario de clases? (pintura, deportes, idiomas, etc.)

1. Ninguna
2. 1 hora
3. Entre 2 y 3 horas
4. Entre 4 y 7 horas
5. Entre 8 y 10 horas
6. Más de 10 horas

8. Indica el tiempo aproximado que pasas en la calle con los amigos al día después de clases

1. Nada
2. Hasta 1 hora
3. Entre 1 y 2 horas
4. Entre 3 y 4 horas
5. Más de 4 horas

9. ¿Hasta dónde quieres llegar estudiando?

1. Terminar la Enseñanza media humanista científica
2. Terminar la enseñanza media técnica profesional
3. Terminar una carrera de grado medio técnico (Instituto Profesional)
4. Terminar una carrera de grado superior (Instituto profesional)
5. Terminar un Postgrado
6. No tengo opinión al respecto

HABILIDADES DE APRENDIZAJE Y ESTUDIO

(González, C., 2002)

Curso:	Grupo:	N° asignado
--------	--------	-------------

A continuación, aparecen unas afirmaciones sobre tu forma de estudiar. Marca con un círculo el número de la escala (de 1 a 5) que más se adecue a tu caso.

1: Nunca 2: Casi nunca 3: Algunas veces 4: Mucho 5: Siempre

1. Me preocupa más encontrar un buen trabajo que terminar mis estudios	1 2 3 4 5
2. Tengo muy claro lo que debo hacer para no fracasar en mis estudios	1 2 3 4 5
3. No me gusta aprender tantas cosas en la escuela/instituto, preferiría aprender únicamente lo que necesito para obtener un buen trabajo	1 2 3 4 5
4. Preferiría no venir a la escuela/instituto	1 2 3 4 5
5. Sólo estudio lo que me gusta	1 2 3 4 5
6. La mayoría de lo que se enseña en clases no merece la pena ser aprendido y no me gusta	1 2 3 4 5
7. Llevo al día mis tareas escolares y deberes	1 2 3 4 5
8. Intento acabar todos los deberes aunque sean aburridos y no me gusten	1 2 3 4 5
9. Suelo venir a clases sin acabar mis tareas escolares que tenía que tener hechas	1 2 3 4 5
10. Estudio para sacar buenas notas incluso en las asignaturas que no me gustan	1 2 3 4 5
11. Cuando no hago los trabajos de clases busco excusas para no tener remordimientos	1 2 3 4 5
12. Me he propuesto conseguir buenos resultados al acabar mis estudios	1 2 3 4 5
13. Cuando lo que tengo que hacer es difícil, lo dejo y hago sólo lo fácil	1 2 3 4 5
14. Leo libros relacionados con las asignaturas que estudio	1 2 3 4 5
15. Cuando me planifico el tiempo para estudiar, casi nunca respeto mi plan	1 2 3 4 5
16. Sólo estudio cuando tengo evaluaciones	1 2 3 4 5
17. Cuando tengo que hacer deberes de clase, siempre lo suelo dejar para más tarde	1 2 3 4 5
18. Acabo estudiando de prisa para todos los exámenes o pruebas	1 2 3 4 5
19. Aprovecho las horas que tengo libre en la escuela/instituto para estudiar	1 2 3 4 5
20. Cuando hago los deberes en casa me fijo un tiempo y lo sigo al pie de la letra	1 2 3 4 5

21. Hago mal las evaluaciones porque no sé organizar el tiempo de estudio ni de trabajo	1 2 3 4 5
22. Paso tanto tiempo con mis amigos que repercute en mi rendimiento escolar	1 2 3 4 5
23. Me preocupa no aprovechar las clases	1 2 3 4 5
24. Me desaniman las malas notas	1 2 3 4 5
25. Me pongo nervioso/a cuando estudio	1 2 3 4 5
26. Aunque vaya bien preparado para un examen me encuentro mal cuando lo estoy haciendo	1 2 3 4 5
27. Normalmente cuando empiezo a hacer un examen estoy seguro/a de que no tendré ningún problema para aprobar	1 2 3 4 5
28. Mientras hago un examen la preocupación por hacerlo mal me distrae	1 2 3 4 5
29. Siento pánico cuando tengo que realizar un examen importante y me pongo tan nervioso/a que no respondo y me va mal	1 2 3 4 5
30. Habitualmente cuando el profesor/a explica yo estoy pensando en otras cosas y no escucho lo que dice	1 2 3 4 5
31. Las condiciones que hay en mi casa no me permiten estudiar ni trabajar (T.V. con volumen alto, mesa o silla incomoda, mucha gente que no respeta mi horario de estudio, etc.)	1 2 3 4 5
32. Tengo problemas con mis padres, hermanos, amigos, que me impiden realizar adecuadamente los labores en casa	1 2 3 4 5
33. A veces no me concentro en lo que estoy haciendo porque me encuentro muy cansado/a	1 2 3 4 5
34. Me cuesta atender en clases	1 2 3 4 5
35. Me distraigo fácilmente cuando estoy estudiando o haciendo los deberes, sin ningún motivo	1 2 3 4 5
36. Como no escucho con atención, no entiendo algunas explicaciones	1 2 3 4 5
37. Procuero aprender las palabras nuevas que van surgiendo cuando estudio	1 2 3 4 5
38. Estudio y resumo los temas utilizando mis propias palabras	1 2 3 4 5
39. Trato de reunir toda la información sobre lo que estudio para comprenderlo bien	1 2 3 4 5
40. Intento relacionar lo que estoy estudiando con lo que ya sé y con mis propias experiencias	1 2 3 4 5
41. Procuero aplicar lo que estudio a mi vida diaria	1 2 3 4 5
42. Intento relacionar varias ideas del tema que estoy estudiando	1 2 3 4 5
43. Distingo perfectamente las ideas principales de las secundarias cuando mi profesor/a está explicando	1 2 3 4 5
44. Me resulta difícil saber cuáles son las ideas principales que debo recordar de un texto	1 2 3 4 5
45. Cuando realizo un trabajo escolar, a menudo me pierdo en los detalles y no recuerdo las ideas principales	1 2 3 4 5

46. Antes de ponerme a estudiar un tema selecciono las ideas principales	1 2 3 4 5
47. Cuando estudio utilizo algunas ayudas como subrayar en diferentes colores o emplear letras en mayúscula para distinguir lo importante de lo que no es	1 2 3 4 5
48. Tomo muchas notas que me serán útiles cuando hago los deberes	1 2 3 4 5
49. Comparo mis apuntes con los de mis compañeros para estar seguro de que están bien	1 2 3 4 5
50. Hago resúmenes o esquemas para entender mejor lo que estoy estudiando	1 2 3 4 5
51. Suelo organizar los apuntes y otros materiales de clases en tablas o diagramas	1 2 3 4 5
52. Utilizo los títulos de los apartados de un tema para encontrar la información más importante mientras lo leo	1 2 3 4 5
¿Si hay una clase de repaso voy sin falta a ella	1 2 3 4 5
53. Cada día después de clases hecho un vistazo a mis apuntes para comprobar si he comprendido los contenidos y corregir los errores	1 2 3 4 5
54. Cuando estudio para un examen pienso en las preguntas que pueden aparecer en él	1 2 3 4 5
55. Cuando estoy estudiando paro con frecuencia para pensar en lo que he leído, y luego lo vuelvo leer	1 2 3 4 5
56. Compruebo lo que el profesor/a está explicando durante la clase para ver si lo entiendo	1 2 3 4 5
57. Me examino a mí mismo para comprobar que sé lo que he estudiado	1 2 3 4 5
58. Tengo problemas para planificar el estudio de un tema, no sé los pasos a seguir	1 2 3 4 5
59. Tengo problemas para entender lo que me piden las preguntas de los exámenes	1 2 3 4 5
60. Cuando hago un examen me doy cuenta de lo que he estudiado mal	1 2 3 4 5
61. Memorizo reglas gramaticales, palabras, fórmulas y signos sin saber lo que quieren decir	1 2 3 4 5
62. No sé cómo estudiar las diferentes asignaturas	1 2 3 4 5
63. Cuando realizo un examen y las tareas escolares, me doy cuenta de que no entiendo lo que el profesor/a pretende y por ello me quedan cosas sin comprender	1 2 3 4 5

(Este instrumento es una adaptación de la Escala de Atribucional de Motivación de Logro, (Manasser, M.A. y Vázquez, A., 1995).