



Paradigmas de los profesores de los sobre los resultados escolares

PERLA MELÉNDEZ GRIJALVA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
pmelendez@upnech.edu.mx

PEDRO BARRERA VALDIVIA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DEL ESTADO DE CHIHUAHUA
pbarrera@upnech.edu.mx

RESUMEN

El estudio ofrece los resultados de una investigación acerca del marco interpretativo de los profesores sobre los buenos resultados escolares de alumnos en condiciones de pobreza económica y las acciones pedagógicas que sugieren para lograrlo. Participaron 158 profesores que laboran en escuelas de educación básica en la ciudad de Chihuahua. Se utilizó una aproximación cualitativa para categorizar las respuestas a las preguntas abiertas y análisis cuantitativo para contrastar las comparaciones entre frecuencias de respuesta. Los resultados indican que la expectativa de posibilidad de que los niños en condiciones de pobreza pueden obtener resultados de excelencia, está relacionada con quienes expresan acciones pedagógicas en el contexto del salón de clase, mientras que quienes expresan que nula o baja posibilidad de logro de estos alumnos expresan acciones estratégicas que no están directamente relacionadas con la enseñanza aprendizaje. Los resultados fundamentan programas de intervención a partir del campo teórico sobre el cambio (por ej. Watzlawick, Weakland y Fish, 1989) y el Constructivismo Radical (Glaserfeld, 1996), los cuales evidencian la importancia de modificar los paradigmas docentes para mejorar los resultados escolares de estudiantes en condiciones de pobreza. Este estudio es parte de la tesis de Doctorado “Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores” programa de la Región Noroeste de la Universidad Pedagógica Nacional.

Palabras clave: Expectativas docentes, resultados escolares, contextos vulnerables, paradigmas de significado, resiliencia





INTRODUCCIÓN

El proceso de aprendizaje escolar en situación de marginación y pobreza significa un importante desafío para los países latinoamericanos. Dichos contextos, se acompañan de una multitud de realidades que forman sistemas de alienación que se reproducen y de las que es difícil conseguir cambios sustanciales.

De acuerdo con el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, “se estima que en 2010 en México, 21.4 millones de niños menores de 18 años se encontraban en situación de pobreza multidimensional, lo que equivale al 53.8% de este grupo poblacional” (INEGI, 2010, p. 14).

Las probabilidades de que la enseñanza-aprendizaje se dé de manera fluida y con resultados positivos, en estos estudiantes, son bajas, pues son más propensos a presentar bajo rendimiento escolar, e incluso, a desertar (Moreno, 2010; Serra y Canciano, 2006). También, se observa mayor proporción de educandos que abandonan la escuela sin alcanzar los niveles mínimos de conocimientos y destrezas requerido para integrarse a la sociedad (Murillo y Román, 2008).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) reportó que doce de cada cien alumnos de los estratos más pobres, no culminan la primaria. Además, aun cuando se tiene cobertura casi total en el nivel básico, la repetición de grado y el retraso escolar sigue presentando altos porcentajes a nivel nacional (OEI, 2010).

Estos alumnos que viven en circunstancias más desfavorables en el hogar son atendidos en escuelas de mayores carencias. En vez de que la escuela compense las desventajas de estos alumnos, contribuye a agudizarlas (INEE, 2007).

Sin embargo, los resultados de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), muestran niños en condiciones vulnerables, que obtienen puntuaciones arriba de la media (ENLACE, 2013). Estos alumnos han afrontado sus condiciones adversas para obtener buenos resultados escolares.





De lo anterior, surgió como propósito inicial del estudio, indagar en la literatura porqué hay niños en condiciones vulnerables que logran buenos resultados escolares y qué papel juegan los docentes en ello.

FUNDAMENTACIÓN

Se analizó la literatura para conocer cómo los docentes construyen su significado sobre resultados escolares en contextos de pobreza, así como estudios que mostraron la influencia de estos significados en el aprendizaje del estudiante.

El término resiliencia se ha sugerido para ubicar a personas que superan la adversidad (Grotberg, 1995; Rutter, 1993; Werner & Smith, 1992). De acuerdo con estas aportaciones, las personas resilientes poseen cualidades como: esperanza, tolerancia, superación de contingencias, buena autoestima, capacidad de solucionar problemas y, además, poseen vínculos afectivos que les proporciona confianza y seguridad.

La evidencia sugiere que la resiliencia se puede promover desde la escuela cuando el maestro se implica en el desarrollo integral de sus alumnos, manteniendo altas expectativas sobre las posibilidades de éxito escolar. De estas ideas, se deriva el postulado general de que se pueden lograr buenos resultados en contextos vulnerables si el profesor asume la expectativa de que las carencias socioeconómicas no determinan por sí mismas el futuro personal y que se pueden formar buenos estudiantes mediante acciones psicopedagógicas pertinentes y efectivas (Rutter, 1993).

El logro educativo, entendido como permanencia en la escuela, consecución de aprendizajes esperados y trayectoria continua y completa, dependen de factores como: características personales del alumno, trabajo docente, motivación, clima institucional y condiciones socioeconómicas (González, 2005; Kotliarenco, Cáceres y Fontecilla, 1997; Grotberg, 1995; Vanistendael y Lecomte, 2002).

Investigaciones centradas en el contexto escolar, como Marín & Infante (2000) y Shmader, Johns & Forbes (2008), han sugerido que el trabajo docente puede promover buenos resultados educativos a pesar de que otras variables como familia y contexto socioeconómico no lo hagan. Sobre esta idea, Rosenthal y Jacobson (1968), en sus estudios clásicos, encontraron que la





manera como el docente visualiza las posibilidades de logro de los estudiantes determina sus resultados escolares: si las expectativas son buenas, los resultados también.

Acorde con los hallazgos precedentes, las formulaciones de Glasersfeld (1996) que sintetizó con el término “constructivismo radical” establecieron que las expectativas, significados y saberes del sujeto, no pueden ser transmitidos de un hablante a otro, éstos se derivan de la experiencia individual y luego se ajustan intersubjetivamente. En este proceso, el entorno refuerza algunos modelos y elimina otros. Una idea formulada por Kant, establecía que la razón sólo aprecia lo que ella produce según su proyecto.

Por su parte, Jean Piaget (1996), en su hipótesis básica que armoniza con las ideas expuestas, propuso que el niño debe construir objetos conceptualmente antes de que pueda hacer algo conscientemente con ellos.

Los autores, desde la visión constructivista, postularon que la experiencia es un mundo que se construye con conceptos producidos según el proyecto de la razón, asimismo, el constructivismo radical constituye un modo de pensar sobre el mundo al que se tiene acceso, y es el mundo de los fenómenos vividos, por eso el pensamiento debe probarse en relación al contexto (Glasersfeld, 1996).

El significado que da el profesor a los resultados escolares de niños en condiciones de pobreza, según el constructivismo radical, es producto de sus experiencias, conocimientos previos y la elaboración propia. Así, Glasersfeld afirmaba que todo conocimiento implica una concepción de mundo, marcada por un entorno biológico y social. De acuerdo con esta idea, los paradigmas desde donde se observa y se da significado a los hechos del mundo percibido tienen una importancia crucial en la interpretación y en las acciones y emociones que observa la persona, en este caso el maestro.

En sus postulados sobre la resiliencia, Rutter (1993) sugirió que cuando el significado es positivo surgen buenas expectativas para favorecer la resiliencia ya que se motivan oportunidades para establecer vínculos positivos que compensen experiencias negativas de los contextos sociales. Al respecto, Shmader, Johns & Forbes (2008) presentaron evidencias que muestran que el trabajo del docente puede disminuir o incrementar los resultados escolares: cuando el docente reduce los estereotipos negativos en los estudiantes, mejoran su aprendizaje.





Asimismo, DeCaro, Thomas, Albert & Beilock (2011) encontraron que cuando el docente propicia el interés y motivación de sus alumnos, el nivel de aprendizaje aumenta y sus resultados académicos son buenos; en cambio, la presión y el trabajo mal dosificado provocan distracción y disminución de la memoria. En este sentido, Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2003), mostraron que escuelas en contextos de pobreza y con excepcionales resultados académicos, tienen en común una buena gestión institucional y profesores con la firme creencia de que sus alumnos son capaces de aprender y no muestran prejuicios sociales.

Por otro lado, Flores y Gómez (2010) señalaron que a mayor rendimiento académico, mayor percepción de autoeficacia, más preocupación por el aprendizaje y se cree que el esfuerzo es central para lograr el éxito y evitar el fracaso; en contraste, cuando el rendimiento es bajo hay menor percepción de autoeficacia, mayor preocupación por el juicio social y las calificaciones y mayor credibilidad en que las causas de éxitos y fracasos se deben a la suerte o la dificultad de la tarea.

Los mensajes que los profesores transmiten a los estudiantes determinan, en gran parte, su rendimiento académico e interés por la escuela. Estos mensajes se construyen a partir de la interpretación que hace el profesor de la realidad, la cual es influenciada por factores como información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, clase socioeconómica, problemáticas familiares y/o formas de relación social (Miramontes, Martínez y Rojo, 2009).

Finalmente, si el profesor piensa a su alumno como vulnerable, las probabilidades de que considere que poco se puede hacer por él, aumentan, y se reducen sus expectativas y, en consecuencia, aumenta la tendencia de resultados escolares bajos (Miramontes, Martínez y Rojo).

A partir de estos análisis, surgió el interés para fundamentar, mediante investigación empírica, un conjunto de estrategias que motiven a los maestros a crear paradigmas que les permitan significar las dificultades desde una perspectiva de reconocimiento y desafío. Reconocimiento pleno de las condiciones adversas en las que realizan su práctica docente y conceptualización de esa adversidad como desafío para lograr buenos resultados escolares.

OBJETIVO





El estudio que se presenta tiene como objeto conocer a) las atribuciones que expresan docentes sobre los factores que determinan los resultados escolares, b) las posibilidades de éxito escolar de alumnos en condiciones de pobreza; y c) las estrategias sugeridas para lograr resultados de excelencia.

HIPÓTESIS

Los maestros que jerarquizaron factores dentro del aula como causa del rendimiento escolar, muestran mayor expectativa de logro de alumnos en condiciones de pobreza y sugieren estrategias dentro del aula, mientras que, los maestros que jerarquizaron factores fuera del aula como causa del rendimiento escolar, muestran menor expectativa de logro de alumnos en condiciones de pobreza y sugieren estrategias fuera del aula.

MÉTODO

Participaron 158 docentes de básica, frente a grupo, en escuelas ubicadas en Chihuahua, capital, a quienes se les aplicó un instrumento compuesto de tres secciones: escala para jerarquizar los factores que determinan resultados escolares; dos preguntas abiertas, una para conocer las expectativas sobre éxito escolar de alumnos en condición de pobreza y la otra para conocer las estrategias que sugieren para lograrlo; la tercera, información sociodemográfica.

El instrumento surgió como resultado de un estudio piloto, teniendo un índice de confiabilidad= 0.95. Para su aplicación, se solicitó a directores de primarias elegidas por conveniencia, la posibilidad institucional para que los maestros participaran en el estudio. Los profesores respondieron a las preguntas de manera individual. Posteriormente se obtuvieron categorías de respuesta y se contrastó la hipótesis del estudio.

RESULTADOS

JERARQUIZACIÓN DE LAS CAUSAS DE RESULTADOS ESCOLARES (RE)





La primera sección fue la escala para jerarquizar los factores que determinan los RE: CTD para condiciones del trabajo docente, CM condiciones motivacionales, CI condiciones intelectuales, CIN condiciones institucionales, CF condiciones familiares y CS condiciones socioeconómicas.

El orden de importancia fue: condición motivacional, con un 28.5%; condición familiar, 27.8%; trabajo docente, con 20.9%; condición intelectual, con 19.6%; las condiciones socioeconómicas e institucionales, 2.5% y 0.6%, respectivamente.

Del análisis anterior, se clasificó:

1. Docentes que priorizan factores dentro del aula (CTD y CM), siendo 49.4% del total;
2. Docentes que priorizan factores fuera del aula (CI, CIN, CS y CF), siendo el 50.6%.

EXPECTATIVAS DE POSIBILIDAD

Se analizó cada expresión de la preguntas 2, ¿Qué posibilidades reales tienen los niños en condiciones de pobreza de obtener resultados educativos de excelencia?, y se identificaron dos categorías (C1 y C2), teniendo un índice de confiabilidad 0.95. Se realizó un análisis descriptivo para conocer la frecuencia de profesores en cada categoría.

C1: Refiere pocas o nulas posibilidades de que niños en condiciones de pobreza obtengan resultados educativos de excelencia. Se ubicaron 70 docentes.

C2: Refiere posibilidades de que niños en condiciones de pobreza obtengan resultados educativos de excelencia. Se ubicaron 88 docentes.

ESTRATEGIAS DOCENTES

Se analizaron las respuestas de la preguntas 3, ¿Qué puede hacer el profesor para que los niños en condiciones de pobreza obtengan resultados educativos de excelencia? Se establecieron categorías, teniendo un índice de confiabilidad 0.95. Se realizó un análisis descriptivo para conocer la frecuencia de profesores en cada categoría.

C1: Refiere acciones fuera del ámbito de la clase (gestión de becas, canalización) e incluye participación de otros agentes (familia, dirección). Se ubicaron 65 docentes.





C2: Refiere acciones dentro del ámbito de clase, realizadas por el maestro para acrecentar la motivación y el conocimiento. Se ubicaron 93 docentes.

CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

Se realizó un análisis para contrastar la hipótesis formulada a partir de las categorías emergidas en los tres estudios anteriores: factores que determinan RE, posibilidades de éxito escolar y estrategias para lograr buenos RE.

H. Los maestros que jerarquizaron factores dentro del aula como causa del rendimiento escolar, muestran mayor expectativa de logro de alumnos en condiciones de pobreza y sugieren estrategias dentro del aula, mientras que, los maestros que jerarquizaron factores fuera del aula como causa del rendimiento escolar, muestran menor expectativa de logro de alumnos en condiciones de pobreza y sugieren estrategias fuera del aula.

En la tabla se muestra la razón F de Fisher en la comparación de varianzas.

Tabla 1. Relación entre factores que determinan RE, categorías de expectativas de posibilidad y estrategias

Factores que determinan RE	Relación entre categorías de Expectativas de posibilidad y Estrategias docentes	Media	F	Sig.
CTD	(P2C1 Y P3C1)	3.14	0.01	0.991
	(P2C2 Y P3C2)	3.137		
	Total	3.138		
CM	(P2C1 Y P3C1)	2.96	3.731	0.056*
	(P2C2 Y P3C2)	2.438		





	Total	2.65		
	(P2C1 Y P3C1)	3.26		
CI	(P2C2 Y P3C2)	3.548	0.846	0.359
	Total	3.431		
	(P2C1 Y P3C1)	4.64		
CIN	(P2C2 Y P3C2)	4.822	0.565	0.454
	Total	4.748		
	(P2C1 Y P3C1)	2.48		
CF	(P2C2 Y P3C2)	2.466	0.003	0.956
	Total	2.472		
	(P2C1 Y P3C1)	4.14		
CS	(P2C2 Y P3C2)	4.671	3.987	0.048**
	Total	4.455		

Nota: Re= resultados escolares; $p < 0.01^*$; $p < 0.05^{**}$; P2C1=Bajas o nulas expectativas de posibilidades de éxito escolar; P2C2= Buenas expectativas de posibilidades de éxito escolar; P3C1=Estrategias docentes fuera del aula; P3C2=Estrategias docentes dentro del aula.

Se encontró diferencia estadísticamente significativa en la relación entre expectativas de posibilidad, estrategias dentro del aula y jerarquización de la condición motivacional; así como una relación entre bajas o nulas expectativas de posibilidad, estrategias fuera del aula y jerarquización de la condición socioeconómica, dando soporte a la hipótesis:

CM, P2C1, P3C1 = 296; CM, P2C2, P3C2 = 2.438; $F = 3.731$; $p = .056 (< 0.01)$





CS, P2C1, P3C1 = 4-14: CS, P2C2, P3C2 = 4.671; F = 3.987, p = 0.048(<0.05)

CONCLUSIONES

El estudio presentado sugiere la existencia de dos paradigmas docentes sobre RE: Uno refiere docentes con bajas expectativas de éxito para alumnos en condiciones de pobreza y consideran más importante la influencia de factores externos al aula, por lo que proponen estrategias fuera del aula para mejorar los RE; el otro refiere buenas expectativas docentes y consideran más importante la influencia de factores dentro del aula, por lo que proponen estrategias relacionadas con el trabajo docente, como la motivación, para lograr buenos RE.



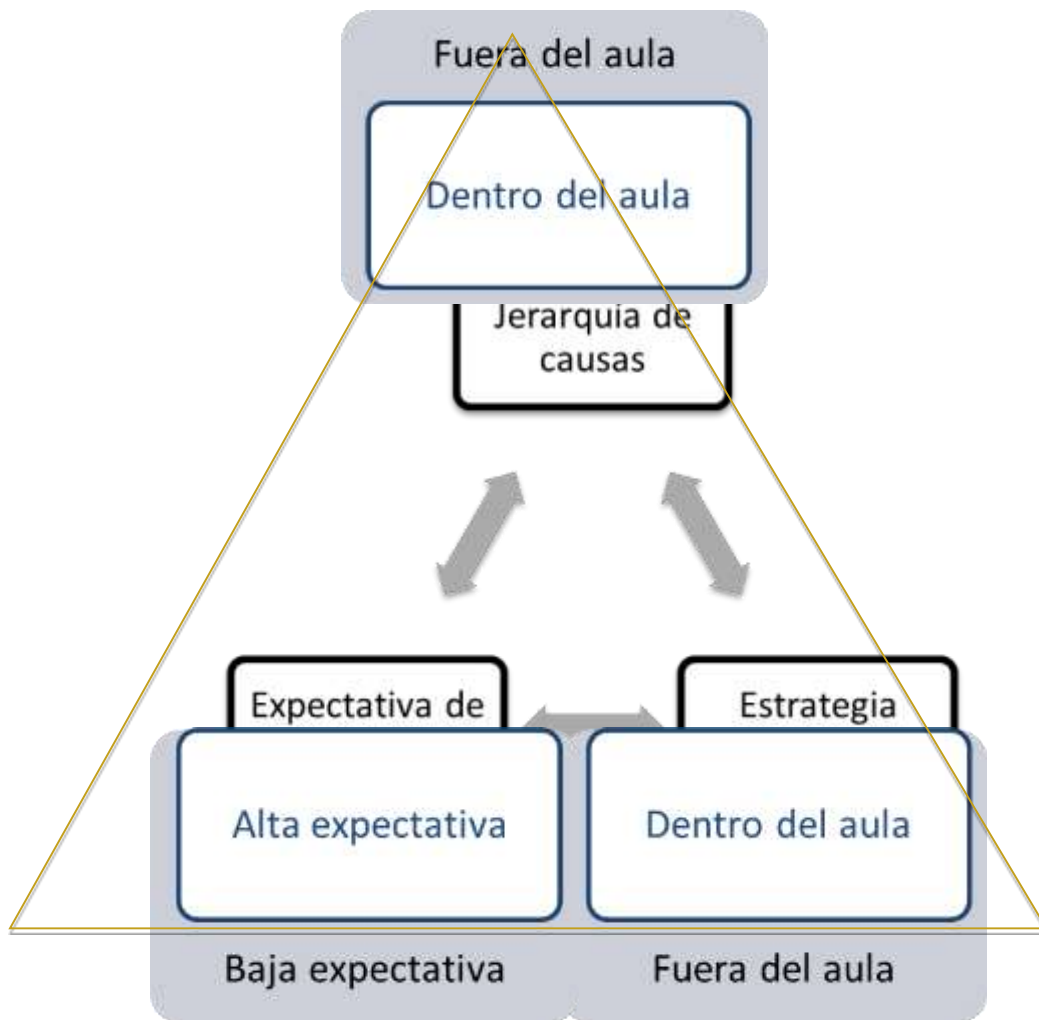


Figura 1. Modelo de paradigmas docentes sobre resultados escolares

Los docentes que tienen experiencia directa que los niños vulnerables pueden aprender, adquieren una convicción íntima de las amplias posibilidades de los alumnos. Sin embargo, los que no han logrado buenos resultados asumen creencias que les confirman sus bajas expectativas (Hauser-Cam, Sirin & Stipek, 2003).

Los paradigmas emergidos permiten sugerir tendencias de las prácticas docentes: aquellas que se enfocan al trabajo dentro del aula y otras que priorizan acciones no relacionadas con prácticas pedagógicas. Las primeras dependen directamente del profesor, quien puede convertirse en promotor de la resiliencia en alumnos en condiciones vulnerables si reencuadra





creencias como son: niños con recursos cognitivos deficitarios, con aprendizaje lento, con códigos lingüísticos restrictivos, desinterés académico, entre otros.

Este sistema de creencias pueden impactar las prácticas socio pedagógicas del docente, afectando la respuesta educativa de los estudiantes en el aula. Los docentes que logren construir un sistema de conocimientos y creencias, acordes y relacionados con resiliencia pueden ser más sensible para descubrir las condiciones adecuadas para mejorar el aprendizaje de estudiantes en condiciones de alta vulnerabilidad.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M. y Raczynski, D. (2003). Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *La educación en Chile, hoy*, p. 347-372.

DeCaro, M., Albert, N., Thomas, R. & Beilock, S. (2011). Choking Under Pressure: Multiple Routes to Skill Failure. *Journal of Experimental Psychology: General*, 140 (3), 390–406.

Enlace (2013). *Informe 2013 de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública.





- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *REDIE* 12 (1).
- Glaserfeld, E. (1996). *Radical Constructivism: A way of knowing and learning*. Londres: Ed. The Falmer Press.
- González, R. (2005). Movilidad social: el rol del prejuicio y la discriminación. *Santiago, Chile: Revista Expansiva, En foco*, 59 (1), 23.
- Grotberg, E. (1995). *The Internacional Resilience Proyect: Promoting Resilience in Children*. ERIC:ED.383424, E.E.U.U.werne
- Hauser-Cram, P., Sirin, S. & Stipek, D. (2003). When Teachers' and Parents' Values Differ: Teachers' Ratings of Academic Competence in Children From Low-Income Families. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 813–820.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007). *La Educación para Poblaciones en Contextos Vulnerables, Informe Anual*. México, D.F.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Informe Anual*. Primera edición. México, D.F.
- Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Fontecilla, M. (1997). *Estado de Arte en Resiliencia*. . Santiago, Chile: Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer.
- Marín, M. & Infante, E. (2000). *El fracaso académico en la Universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales*. España: Universidad de Sevilla: Revista latinoamericana de psicología (32) 3.
- Miramontes, M., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14 (42). ISSN 1405-666.
- Moreno, T. (2010). Evaluación del aprendizaje y grupos vulnerables en México. Una deuda por saldar. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653





- Murillo, F.J. y Román, M. (2008). Resultados de aprendizaje en América Latina a partir de las evaluaciones nacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(1), 6-35.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010). *2012 Metas Educativas: La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid, España. ISBN 978-84-7666-224-3
- Piaget, J. (1996). *El nacimiento de la inteligencia del niño*. México: Ed. Grijalbo; trad. Pablo Bardonaba. 399 pp.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14, 626-631.
- Serra, M. y Canciano, E. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Primera edición. ISBN 950-00-0563-8.
- Shmader, T., Johns, M. & Forbes, C. (2008). An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Journal of Educational Psychology*, 115 (2), 336-356.
- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Ed. Gedisa
- Watzlawick P, Weakland J, Fish R. (1989). *Cambio*. Barcelona: Ed. Herder.
- Werner, E. and Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. New York: Ed. Cornell University Press.

