



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Las posturas de alumnos y docentes de secundaria ante el bajo rendimiento escolar

Claudia Lucy Saucedo Ramos

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
saucedor@unam.mx

Gilberto Pérez Campos

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
gperez@unam.mx

Claudia Elisa Canto Maya

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
cantomaya@gmail.com

Área temática 08. Procesos de formación.

Línea temática: Procesos formativos de adolescentes.

Tipo de ponencia: Reportes parciales.



Resumen

El objetivo de la presente ponencia es analizar las posturas de docentes y alumnos de secundaria ante el bajo rendimiento escolar de los segundos. Partimos de un enfoque de Psicología cultural para analizar la escuela como un contexto situado de práctica social que tiene determinadas demandas de participación para cada uno de sus actores. En dicho contexto los actores tienen posturas personales que implican formas de pensar-sentir-actuar ante las demandas que se les hacen. A través de entrevistas a profundidad y observaciones en campo seguimos durante seis meses el rendimiento escolar de seis alumnos de una secundaria pública y también consideramos las posturas que sus docentes tenían al respecto. En los resultados identificamos que en las posturas de los alumnos se hablaba de las dificultades que tenían para cumplir con sus tareas, el poco apoyo que tenían en sus hogares, las dificultades para relacionarse y cumplir con las actividades de ciertos maestros. Por su parte, los docentes en sus posturas aludían también al poco apoyo que podía haber por parte de las familias para con los alumnos, el que ellos como docentes se esforzaban por ayudarlos de diferentes maneras, pero también los logros que llegaron a tener. Concluimos que el bajo rendimiento escolar no puede analizarse de manera individual, siempre es resultado de la co-construcción entre los actores implicados y en sus posturas se advirtió el esfuerzo que todos hacían para resolver de una u otra manera los problemas existentes.

Palabras clave: alumnos, escuela secundaria, docentes, bajo rendimiento escolar, posturas.

Introducción

La preocupación por el bajo rendimiento escolar (BRE) de los alumnos es uno de los aspectos del talón de Aquiles de la educación. Lo podemos considerar como uno de los escalones que llevan al alumnado a la reprobación, la repitencia y el posible abandono escolar. No son pocos los esfuerzos por definir y entender el BRE y las condiciones que están a la base de este. Hay quienes ubican los problemas en la propia escuela a partir de un currículo lejano a los aprendizajes que tienen sentido y significado para los alumnos, prácticas de enseñanza homogéneas y valoración a partir de calificaciones más que de logros cualitativos. Otros autores se refieren a las dificultades que los propios alumnos tienen: dificultades de aprendizaje, escasa motivación y hábitos de estudio, atribuciones de control externo, autoconcepto disminuido en el plano académico, entre otros de carácter individualizante. De igual manera, se han considerado los factores contextuales, como los problemas familiares, la cultura del barrio en el que viven los alumnos y hasta la escasa relación entre el capital cultural de la familia con el capital cultural que la escuela demanda (Chaparro, González y Caso, 2016; Usán y Salavera, 2018; Osnaya, Díaz-Loving, Santoveña y Ríos, 2019).

La presente investigación es otra vuelta de tuerca al problema del bajo rendimiento escolar en alumnos de secundaria. Lo que consideramos novedoso de nuestra investigación es que se trabajó con seis alumnos de secundaria desde dos vertientes: una de intervención psicosocial para ayudarles a mejorar su desempeño académico y, otra de investigación para conocer tanto las posturas de los propios alumnos como de sus maestros en torno al porqué del bajo rendimiento escolar.

Partimos de la definición de bajo rendimiento escolar que en las propias escuelas se emplea: todo aquel alumno que no cumple con sus tareas, que no participa en clases, cuyos cuadernos se encuentran vacíos o incompletos, que obtiene baja puntuación en sus exámenes, no se integra a los equipos de trabajo, no entrega en tiempo y forma trabajos que se dejan, tiene dificultades de aprendizaje, tiene varias materias reprobadas, entre otros. Estos elementos que se integran para entender el bajo rendimiento escolar pueden ser debatibles desde diferentes posturas analíticas, empero, son los que se emplean y dan causa a los posicionamientos sociales que la escuela hace en torno a los alumnos que no logran ciertos estándares. En ese sentido, tomamos la noción de bajo rendimiento escolar como categoría social que se emplea en las propias escuelas.

El marco teórico que usamos se encuadra en la Psicología Cultural, acorde a la cual todas las personas se encuentran situadas en contextos sociales de práctica (la escuela, la familia, la comunidad). En dichos contextos se aprende a participar de determinados modos, ya sea apropiándose o no de las demandas que cada contexto tiene (aprender a ser un “buen alumno” o no). No obstante, los distintos contextos de práctica social se encuentran imbricados gracias a la participación de las personas, que llevan sus posturas de uno a otro (de la familia a la escuela, de la comunidad a la escuela, de la escuela a la familia) y cada persona logra construir una interpretación de sí mismos que nunca es del todo individual, pero tampoco se diluye en el pautado cultural. A

través de sus posturas personales, cada persona toma distancia de lo que se demanda en los contextos sociales de práctica para apropiarse, reproducir o recrear lo que se le ofrece, siempre en un interjuego activo entre lo individual subjetivo y lo colectivo compartido (Dreier, 1999; Pérez, 2014).

Desarrollo

El presente estudio se realizó con seis alumnos de una secundaria pública ubicada en el Estado de México. Cuatro de ellos eran hombres y dos mujeres. Un alumno cursaba el primer año de secundaria, cuatro el segundo y uno más el tercero. Todos ellos fueron canalizados por el personal de la escuela al servicio de psicología, mismo que fue proporcionado por estudiantes de psicología de la FES Iztacala UNAM -como servicio social- en la escuela secundaria, y el objetivo fue ayudarles a mejorar su desempeño académico. Además de los psicólogos que realizaron intervención psicosocial con los adolescentes, otros psicólogos se incorporaron como investigadores para identificar las posturas personales de los alumnos, de sus profesores, de los propios psicólogos, de los padres de familia y de compañeros que se desplegaban a lo largo del tiempo en torno al bajo rendimiento escolar. El proceso de indagación se llevó a cabo de manera presencial de octubre del 2019 a marzo del 2020, y después se continuó en línea hasta junio del 2020 dada la cancelación de clases por la pandemia. Las madres de familia de estos alumnos firmaron el consentimiento informado para las intervenciones que se realizaron. Evidentemente, en la escuela secundaria en la que se realizó el estudio había muchos más alumnos con bajo rendimiento, pero elegimos a esos seis para poder entrelazar las actividades de intervención con la de investigación. Tres profesores de la FES Iztacala coordinaron tanto las actividades de intervención como de investigación que se llevaron a cabo.

El levantamiento de datos se realizó a través de entrevistas a profundidad, observaciones en aulas y en cubículos en los que se llevaba a cabo la intervención psicosocial, la revisión de boletas, libretas de trabajo, libros y también la libreta de reportes que pudieran tener los alumnos. Se buscó que la investigación abarcara los distintos ángulos que dan cuerpo al desempeño escolar de los alumnos, así como las interpretaciones y negociaciones que se jugaban entre los diferentes actores.

En particular, el objetivo de la presente ponencia es analizar las posturas personales que expresaron los alumnos y sus maestros en torno al bajo rendimiento escolar y los esfuerzos que dijeron hacer para afrontarlo. Si bien no incluimos -por motivo de espacio- la postura de los demás actores, el interjuego entre docentes y alumnos nos dan un buen panorama para entender cómo se co-construye el BRE.

Empezaremos diciendo que los alumnos de nuestra muestra eran diversos en lo tocante a su condición familiar, algunos vivían con ambos padres, otros en familia extensa uniparental, otros más solo con familia extensa y uno de ellos vivía una semana con su madre y la otra con el padre ya que estaban divorciados. Esto implica que los arreglos familiares son variados y en cada uno se negocia quién pondrá atención a qué hace el alumno para su

desempeño escolar. Así, por ejemplo, en el caso de Rubén tanto su tía como su mamá dicen estar al pendiente de sus tareas, aunque más la tía porque la madre trabaja. Quién se hace cargo de que el o la alumna cumplan con las actividades escolares no es un asunto menor. Muchos padres-madre-tutores de familia sostienen que los adolescentes ya deben “valerse por sí mismos”, “ser independientes”, “cumplir con sus deberes”, porque a ellos como adultos les toca satisfacer necesidades básicas como alimentos, gastos escolares, lavado de ropa, entre otros. Empero, estas expectativas no se cumplen porque en los *hechos* y en la *interpretación* de los alumnos, los adultos son quienes deberían prestarles más atención. En ese tenor, Ramiro comenta:

Ramiro: Todo iba bien, nada más entró a trabajar (mi mamá) y me descuidó. Hago mi tarea si es que me acuerdo.

Otros alumnos dijeron invertir mucho tiempo en video juegos, en su celular o dedicarse a descansar. El supuesto cultural de que los alumnos ya deberían ser independientes para cuando están en el nivel secundaria no se sostiene para todos. Las variadas condiciones familiares impactan en el hecho de que los adultos no logren estar al tanto de las actividades diarias de ciertos alumnos y se pierde el acompañamiento que necesitan. Al mismo tiempo, las comparaciones y comentarios que realizan miembros de la familia extensa implican para el o a alumna una condición a superar:

Alicia: Mi tío Jesús me dijo que no servía para la escuela. Antes me ponía triste, ahora la verdad no me afecta lo que digan, creo que yo sé de lo que soy capaz y de lo que puedo hacer.

A pesar del intento de afirmación de sí misma, Alicia continuaba sin entregar trabajos y subordinada a la presión de sus profesores para responder a la lógica de la actividad académica de la escuela (Quiroz, 1991).

Por otro lado, los alumnos han construido ideas en torno a sí mismos y a sus maestros para explicar el porqué de su bajo rendimiento. María es una chica que no tiene problemas de comportamiento, pero tampoco entrega trabajos:

María (sobre su maestro de física): Él es muy estricto, no me da tiempo de entregar los trabajos porque solo deja que los primeros 10 se califiquen y los demás ya no, y yo no lo hago tan rápido, me desespero y lo dejo, así es con él.

Juan José, por su parte, sostiene, en una redacción que elaboró y subrayó palabras, que no entiende los contenidos académicos y que las clases le aburren:

Juan José: ‘no sirvo para nada, todos me obligan a hacer cosas que no quiero, pero tengo que hacerlo, a veces me siento solo, nadie me entiende, poco inteligente e incapaz’.

La interpretación que los alumnos tienen de sí mismos se da a lo largo del tiempo. En otros datos recabados advertimos que un alumno pudo tener muy buen rendimiento escolar durante la primaria, y empezar a bajar en la secundaria, o bien tener buen rendimiento con algún docente, pero con otros no. La síntesis que ofrecen de sí mismos en un punto de su trayectoria escolar alude ya sea a características personales (poco inteligente), como a las dificultades que enfrentan para atender a las demandas de participación con determinados maestros.

Así por ejemplo, Juan José es un alumno que en la primaria tenía 8 de promedio, y llegó a sostener que quería mejorar sus calificaciones: *Sé que puedo mejorar mis calificaciones, pero no sé cómo hacerlo, y me desespera eso.* Igual que él, los otros alumnos dijeron que les interesaba mejorar, pero: *‘no le entiendo a ese maestro’, ‘me gana la flojera’, ‘ya se me juntaron muchos trabajos’, ‘se me olvida entregar las tareas’.*

A pesar de que se reconocieran como alumnos con poca capacidad para el trabajo escolar (no sirvo, no soy inteligente), cuando los alumnos se encontraban en el interjuego de relaciones interpersonales (los docentes, sus madres, los psicólogos) que buscaban motivarlos para mejorar su desempeño, se disponían a realizar cambios en sus maneras de participar en cuestiones académicas.

Entonces, *en los hechos* los alumnos no se perciben en aislado, sino en interrelación ya sea con su padres y familiares, así como con sus maestros, compañeros de escuela y psicólogos. Su bajo rendimiento escolar no es, para ellos, una cuestión individual en sentido estricto, sino que responde a lo que los demás les demandan y lo que les dicen. Emiliano, por ejemplo, no entregaba tareas ni actividades y, además, tenía mal comportamiento:

Maestra de español: Emiliano, ven para acá con tu cuaderno. Yo no soy tu niñera.

Emiliano: ¿Quién dijo que era mi niñera? (tono de voz alto y actitud retadora).

Sin duda la escuela continúa siendo un contexto en el que se espera cierto tipo de participación y/o comportamiento por parte de los alumnos. Para Emiliano la situación era compleja porque no solo no tenía buen rendimiento escolar, sino que, además, su actitud retadora implicaba que lo ubicaran como problemático. Él respondió ante la provocación de la maestra, pero ya sabemos que en el aula con frecuencia la postura de los docentes es la última palabra. Justamente, los docentes de estos alumnos se explayaron al hablar de ellos, por ejemplo refiriéndose a sus familias:

Maestra de español: Yo no creo que el problema de Alicia sea aquí en la escuela, más bien es la mala organización en su casa, pues no suele traer la tarea ni los trabajos completos.

Trabajadora social: Es un caso perdido pues su familia piensa que la escuela es guardería y no se hacen cargo.

Las posturas de ambas profesionistas resaltan las atribuciones culturales que son comunes en las escuelas: el que la familia no apoya y la clásica frase de que se toma a la escuela como guardería para dar a entender que los alumnos acuden a la misma pero no realizan actividades académicas. Estas posturas fracturan la relación familia-escuela y posicionan a los alumnos como personas inamovibles cuyo rendimiento escolar es difícil de mejorar.

Los docentes también analizan las características de sus alumnos para explicar el por qué no van bien en la escuela:

Maestra de Matemáticas: Es una niña retraída, le gusta pasar desapercibida ya que sí trabaja, hace las actividades, pero no entrega sus trabajos, sino que espera a que la llamen.

Maestra de Español: Le he pedido apoyo para realizar, no sé, un cuento para un concurso sobre leyendas y lo hizo. (Y me dice) maestra tengo dudas, maestra esto... entonces no tengo problema en cuanto académicamente con él, pero si es un poquito difícil estarlo jalando, hazlo por favor. Hay que estar tras de él.

Los y las maestras destacaban adjetivos como flojos, desmotivados, con dificultad para aprender, se la pasan platicando, desinteresados, para explicar el por qué sus alumnos fallaban en las demandas de participación académica que había en cada materia. De alguna manera, estas interpretaciones del comportamiento de los alumnos corresponden con las de las madres de familia, quienes sostienen que deben ser independientes para el desarrollo de las actividades académicas. Y estas descripciones las complementaban con los esfuerzos que ellos como docentes hacían para motivar a sus alumnos:

Maestro de español: Mira, si es cierto que yo hago esa dinámica para que no se distraigan en clase, pero yo siempre les digo, y ellos lo saben, que pueden entregar al final del periodo todos esos trabajos que no se calificaron en su momento, pero ella no lo hace. Uno les da oportunidades, pero muchas veces no las aprovechan, creo que a veces es por flojera ya que no hacen nada de tarea en casa, necesitan supervisión.

Al mismo tiempo, los docentes se comparan entre ellos en relación con aquellos niños que en las sesiones de Consejo Técnico Escolar se llegan a presentar como *casos perdidos*:

Maestra de geografía: Para mí yo sí tuve un logro con este niño porque el niño trabajó y no tenía ni una sola actividad sin entregar, todas tenía calificadas, todas.

Los y las docentes se reconocieron como activos en sus clases para incentivar a los alumnos y enfrentar su bajo rendimiento escolar, ya sea dando oportunidades de entrega de trabajos, hablando con las madres de familia, hablando con el o la alumna, cambiándolos de lugar, ofreciendo estrategias llamativas para la enseñanza de contenidos, y también enviando a los alumnos al servicio de psicología. De acuerdo con lo anterior, los y las docentes se reconocían como agentes con motivación para buscar que los alumnos y sus padres se interesaran más por mejorar el rendimiento escolar.

Al paso del tiempo, cuando los alumnos y sus docentes veían que no se habían logrado cambios, era posible que se llegara a conclusiones contundentes:

Manuel: No soy inteligente porque tengo malas calificaciones

Maestro de física: ya es un caso perdido, si bien antes lo apoyaba, ahora ya no.

Es menester decir que a partir del esfuerzo compartido entre los distintos actores (los docentes, los alumnos, las madres de familia que se interesaron en sus hijos, los psicólogos que trabajaban con ellos con actividades diversas), varios de los alumnos de esta investigación empezaron a mejorar su desempeño escolar en algunas materias. Con el advenimiento de la pandemia y la llegada de las clases en línea, los avances logrados se disminuyeron. Los y las alumnos entraron de nuevo en la baja participación académica y dijeron sentirse aburridos por el encierro.

Conclusiones

A la fecha sabemos que el rendimiento escolar de los alumnos de secundaria es cambiante tanto en el tiempo (ciclo escolar que cursan, momento del año en el que se encuentran), como en relación con las materias específicas y las relaciones que logran construir con cada uno de sus docentes (Flores y Gómez, 2010). Además de ello, la investigación que realizamos nos ayudó a entender un poco más el interjuego de interpretaciones y posturas personales que tienen lugar en la escuela entre los docentes y sus alumnos.

Aunque existe investigación válida que analiza las características individuales de los alumnos (por ejemplo, automotivación para el aprendizaje, hábitos de estudio, dificultades de aprendizaje, etc.), sabemos que su desempeño escolar no es resultado de su individualidad, sino de las interrelaciones que se dan entre los distintos actores. Cada alumno tiene en mente lo que sus distintos profesores esperan de él. Al mismo tiempo, sabe que en su familia tendrá expectativas y presiones o no, por parte de los adultos con los que vive. De igual manera, se puede sentir vulnerable ante los comentarios que le hacen sobre su persona porque no cumple con las actividades escolares.

Los y las alumnas de nuestra investigación acudían con gusto a la escuela y en general no faltaban. La escuela les dotaba de espacios para socializar, pero no era un contexto en el que pudieran ajustar sus participaciones para responder a las demandas académicas. La escuela sigue siendo atractiva para los alumnos porque forma parte de su rutina cotidiana; es un contexto de participación que los mantiene en contacto con sus compañeros y el no permanecer encerrados en casa. A esto los docentes lo interpretan como que las familias toman la escuela como “guardería”, concepto que posiciona a todos aquellos alumnos que no participan en la escuela en las actividades académicas tal y como se esperaba.

Aparentemente hay diferencias entre las posturas que los alumnos, sus madres y los docentes tienen en torno al porqué del bajo rendimiento escolar. Sin embargo, si analizamos con más cuidado las reflexiones que nos ofrecieron, nos damos cuenta de que todos se encuentran en un mismo contexto social en el que las interpretaciones compartidas son más que las diferencias. Las madres y los docentes consideran que los alumnos deben ser independientes para trabajar en el aula. Los alumnos reconocen que deben mejorar su desempeño escolar, aunque les cueste trabajo. Todos los actores indican que realizan esfuerzos diversos para que el rendimiento escolar de los alumnos sea mejor. Todos concordaron en que el desempeño de los alumnos iba mejor y se perdió el esfuerzo compartido cuando ya no hubo clases presenciales, es decir, cuando dejó de existir un contexto de práctica social en el que se construían relaciones de motivación para el desempeño escolar de los alumnos. De igual manera, todos los actores implicados concordaron en hablar de las emociones que tenían en la tarea de levantar el rendimiento escolar de los alumnos, emociones que, en general, eran negativas: fastidio, decepción, cansancio, sentirse descalificado, entre otras. Para todo el bajo rendimiento escolar es una zona de tensión emocional.

Concluimos que el bajo rendimiento escolar de los alumnos de secundaria debe ser analizado como el resultado de las posturas y formas de participación social que tienen todos los actores implicados. Ahí donde un alumno piensa de sí mismo que “no es inteligente”, un maestro puede “jalarlo” y acompañarlo para la realización de la actividad que le pide. Cuando alguno de los maestros considere que un alumno es “un caso perdido”, habrá otros que hayan logrado un acompañamiento ante el cual el mismo alumno logró engancharse en la lógica de la actividad académica. Sucederá, también, que ante comentarios negativos que algún alumno reciba de un familiar, “no sirves para la escuela”, puede que encuentre en la escuela compañeros, docentes, o psicólogos que le enseñen a reforzar su valía personal.

El rendimiento escolar tomado como práctica cultural escolar, es dinámico y movable en función de los tiempos, las formas de organización de las escuelas, los interjuegos que se dan entre los actores, los diseños generales y particulares para organizar cada clase, las interpretaciones que tienen de sí mismos los alumnos, etc., y cuando se entró en la modalidad en línea por la pandemia, otras formas de asumirse como alumno, docente, padre de familia, psicólogo de adolescentes, tuvieron que emerger. La investigación futura tendrá que dar cuenta de qué pasó con el rendimiento escolar en general durante las clases en línea, y en particular con los y las alumnas que tuvieron problemas con el mismo.

Referencias

- Chaparro Caso, A., González Barbera, C. & Caso Niebla, J. (2016). Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(1), 53-68. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000100004&lng=es&tlng=es.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines Critical Social Studies*, 1, 5–32.
- Flores Macías, R. & Gómez Bastida, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en alumnos mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412010000100005&lng=es&tlng=es
- Osnaya, M., Díaz-Loving, R., Santoveña, R. & Ríos, C. (2019). Factores determinantes del desempeño escolar de alumnos de secundaria en Morelos, México. *Emerging Trends in Education*. 1(2), 1-27. DOI: <https://doi.org/10.19136/etie.a1n2.2775>.
- Pérez, G. (2014). Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología. *Revista de Educación y Desarrollo*, 31, octubre-diciembre (en línea). <http://www.researchgate.net/publication/267928190>
- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 55, 45-58.
- Usán Supervía, P. & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95-112. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>