



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

SEDE ACADÉMICA ARGENTINA

Maestría en Estudios de Juventud

Título de Tesis

Dificultades en la construcción de trayectorias escolares de los/as estudiantes de la división "D" turno tarde, en una escuela secundaria de Bahía Blanca.

Tesista: Irene Luján Seles

Directora: Dra. Analía E. Otero

Resumen

En este trabajo se analizan las problemáticas más comunes identificadas entre los y las estudiantes de la división D, y la relación de éstas con el rendimiento académico y la trayectoria escolar en el Ciclo Superior Orientado en una escuela de gestión pública en el nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. Se realizó una investigación interpretativa, con un diseño exploratorio y enfoque cualitativo-descriptivo, en una población de jóvenes y docentes de la orientación Comunicación turno tarde. Para la muestra se seleccionó un grupo de egresados de la orientación y a docentes de materias/ espacios curriculares específicos de la especialidad. El instrumento utilizado para ambas muestras fue la entrevista semi estructurada individual. El trabajo se realizó en 2021.

Se identificaron problemáticas específicas con aspectos que afectaron en mayor o menor medida las trayectorias escolares reales del grupo y se señalaron estrategias para el acompañamiento de trayectorias tales como, condiciones institucionales y práctica docente reflexiva, a través de acciones concretas para el fortalecimiento de trayectoria y autoestima individual. Sobresalieron las características particulares de ingreso y permanencia a una división desprestigiada por desarrollarse en el turno tarde, sumado al hecho de que los y las estudiantes que la conforman llegan con dificultades en sus trayectorias escolares previas; con muy bajo rendimiento académico, y en algunos casos, con escasos vínculos socio afectivos. Aspectos que conformaron una representación negativa y preconcebida desde la mirada docente frente a un grupo que asumió el rótulo de “los peores”.

Palabras clave: trayectorias escolares- estrategias- rendimiento académico – educación secundaria

Resumo

Este trabalho descreve os problemas mais comuns identificados entre os alunos e alunas da divisão D e sua relação com o desempenho acadêmico e a trajetória escolar no Ciclo Superior Orientado em uma escola de gestão pública do ensino médio da cidade de Bahía Blanca, Argentina.

Foi realizada uma pesquisa interpretativa, com desenho exploratório e abordagem quali-descritiva, em uma população de 26 alunos e alunas da turma D, Orientação comunicacional turno tarde. Para a amostra, foi selecionado um grupo de quatro graduados da orientação e quatro professores de espaços curriculares específicos da especialidade. O instrumento utilizado para ambas as amostras foi a entrevista individual semiestruturada. O trabalho foi realizado em 2021.

Foram identificados problemas específicos com aspectos que afetaram em maior ou menor grau as próprias trajetórias escolares do grupo e foram apontadas estratégias para apoiar as trajetórias como as condições institucionais e a prática docente reflexiva, por meio de ações concretas para fortalecer a trajetória e a autoestima individual. .

Destacaram-se as características particulares de ingresso e permanência em uma divisão desacreditada por se desenvolver durante a tarde, somada ao fato de os alunos e alunas que a compõem apresentarem dificuldades em seus percursos escolares anteriores com desempenho acadêmico muito baixo, e em alguns casos, com poucos vínculos socioemocionais. Aspectos que formaram uma representação negativa e preconcebida na perspectiva docente diante de um grupo que assumia o rótulo de “os piores”.

Palavras-chave: trajetórias escolares - estratégias- desempenho acadêmico – ensino medio

Abstract

This study examines the prevalent issues identified among students in division D, and their correlation with academic performance and school trajectories within the Oriented Higher Cycle of a public management school at the secondary level in Bahía Blanca, Argentina.

An interpretive research approach was employed, utilizing an exploratory design and qualitative-descriptive methodology, focusing on a population of twenty-six students from division D, specializing in Communication during the late shift. The sample included four recent graduates from the orientation program and four teachers from specific curricular areas within the specialization. Individual semi-structured interviews were conducted with both groups. The work was carried out in 2021.

Various specific issues were identified, impacting the current school trajectories of the group to differing degrees. Additionally, strategies were proposed to support these trajectories, including institutional conditions and reflective teaching practices, aimed at enhancing both trajectory and individual self-esteem.

Particular attention was given to the challenges associated with entering and remaining in a division stigmatized for operating during the late shift, compounded by the students' prior academic difficulties and, in some cases, limited socio-emotional connections. These factors contributed to a negative and preconceived perception from the perspective of the teaching staff, resulting in the group being labeled as "the worst."

Keywords: school trajectories - strategies - academic performance - high school

Agradecimientos

A mi familia, quiero expresarles mi profunda gratitud por comprender mis ausencias y por brindarme su amor incondicional a lo largo de este trayecto. **Franco y Angelo**, han sido mi mayor motivación y fortaleza.

Quiero agradecer de manera muy especial a mi directora de tesis, Analía Otero, cuya orientación experta y compromiso han sido fundamentales para este proyecto académico. Su guía y conocimientos han enriquecido enormemente mi trabajo y mi crecimiento como estudiante.

También deseo expresar mi sincero agradecimiento a los docentes y tutora de la maestría, cuya calidez y calidad en sus clases han sido invaluable. A todos los profesionales que forman parte de FLACSO, mi reconocimiento por su compromiso y dedicación a nuestra formación.

Extendiendo mi gratitud, quiero agradecer también a los y las estudiantes y docentes que participaron del estudio. Su participación y valiosas contribuciones han sido fundamentales para enriquecer mi trabajo y comprender mejor los temas abordados.

Índice de contenidos

Introducción	- 8 -
Marco Metodológico.....	- 14 -
Estructura de la tesis	- 17 -
Capítulo I.....	- 18 -
Trayectorias escolares.....	- 18 -
Denominaciones de las trayectorias escolares	- 23 -
Trayectorias Teóricas y Reales.....	- 24 -
Capítulo II.....	- 32 -
Explorando el concepto y los factores que Influyen en el Rendimiento Académico: perspectivas y desafíos	- 32 -
Rendimiento académico en el nivel secundario	- 39 -
Tipos de Rendimiento Académico	- 44 -
Clasificación de factores que afectan el rendimiento académico	- 51 -
Influencia de la evaluación en la construcción del Rendimiento Académico:.....	- 58 -
Capítulo III.....	- 60 -
Perspectivas sobre la autoestima y las percepciones colectivas en la construcción de trayectorias educativas.....	- 60 -
Interpretación y efectos de las Representaciones Sociales en el Ámbito Educativo de los/las docentes.....	- 65 -
Expectativas de los/las docentes hacia los/as estudiantes	- 68 -
Vínculos saludables en el contexto escolar	- 73 -
Capítulo IV	- 81 -
Desafíos y estrategias en el Ciclo Superior Orientado de la secundaria: un análisis integral de la división 'D'	- 81 -
Identificación de problemáticas educativas en la escuela y específicas de la división D	- 83 -
Características, expectativas y representaciones en las diversas trayectorias escolares.....	- 87 -
Estrategias ante problemáticas y acompañamiento docente en trayectorias individuales	- 96 -
Conclusiones.....	- 101 -
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	- 112 -

Anexo A	- 120 -
Grilla de análisis de las entrevistas	- 120 -
Anexo B	- 127 -
Datos de las entrevistas a ex estudiantes de la división “D”	- 127 -
Anexo C	- 134 -
Guía de preguntas para las entrevistas a docentes y directivos/as de la escuela “N”:	- 134 -
Anexo D	- 135 -
Guía de preguntas para las entrevistas a ex estudiantes de la división turno tarde en escuela “N”:	- 135 -
Anexo E	- 136 -
Características de los/las docentes entrevistados	- 136 -
Anexo F	- 137 -
Características de ex estudiantes entrevistados	- 137 -

Enseñar es:

“Brindar seguridad para que otro ensaye y se equivoque sin temor a ser juzgado”

Philippe Meirieu

Introducción

La escuela debe ser el espacio de inclusión en tiempo completo, donde los y las estudiantes deberán transitar trayectorias escolares reales y completas para egresar como ciudadanos responsables y comprometidos, tal como prescribe la Ley nacional de educación N°26.206.

En este trabajo se aborda el estudio de las trayectorias educativas de ex estudiantes durante los últimos tres años del ciclo superior orientado. Se analiza también cómo transformar el rol tradicional del docente de transmisión de conocimientos con el enfoque centrado en la enseñanza. Se busca entender las situaciones emocionales en el entorno escolar y en el aula, desarrollando nuevas perspectivas interpretativas para evitar las estigmatizaciones. Además, se pretende diseñar estrategias efectivas de acompañamiento, avanzando hacia soluciones que mejoren el ambiente educativo para todos los involucrados.

En palabras de Tizio (2003), “El vínculo educativo no funciona si no hay transferencia” (Tizio, 2003, p. 174), en este sentido para que la enseñanza y el aprendizaje sean efectivos, es necesario que haya una transferencia positiva de información y conocimiento. La eficacia de esta transferencia solo se puede determinar observando los resultados o consecuencias del proceso educativo; el vínculo educativo entre docentes y estudiantes no puede funcionar adecuadamente si no hay transferencia de conocimiento y comprensión de un lado al otro.

Dentro de este marco, la problemática aquí bajo estudio se presenta en una escuela pública de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca, en el ciclo superior orientado. La Escuela inicia su trayectoria en el año 1906 en la ciudad de Bahía Blanca.

La inauguración oficial de la Escuela, el sexto grado y primer año comenzaron sus actividades, contando con doce y once estudiantes respectivamente. En un breve lapso, se consolidó, alcanzando una matrícula de setenta y tres alumnas al finalizar el año. En 1921, la escuela experimentó un traslado a otro edificio muy apreciado, el cual albergó a la institución durante varios años. Posteriormente, por razones de practicidad, planificación y urgencia, dado que las condiciones del antiguo emplazamiento eran precarias, la Escuela se vio obligada a mudarse nuevamente a su ubicación, esta vez en pleno centro de la ciudad de Bahía Blanca; la inauguración oficial de este nuevo edificio tuvo lugar en 1970.

La celebración de las Bodas de Oro de la institución adquirió una relevancia especial, ya que coincidió con el anuncio de un decreto presidencial que modificó su curso y posibilitó su completa renovación mediante la anexión a la Universidad Nacional. Desde ese entonces la escuela junto a otras casas de altos estudios propugna un gran prestigio académico.

En la actualidad, la gran mayoría de los/las estudiantes que acceden a la enseñanza inicial y primaria son hijos/as de personal de los establecimientos educativos que conforman la comunidad educativa o mediante sorteo; a partir del momento que ingresan tendrán asegurada su vacante hasta la culminación del ciclo superior. Al finalizar el ciclo básico común, ambos grupos pueden “elegir” entre tres escuelas para continuar la enseñanza secundaria superior según la orientación a seguir.

Los/las egresados del tercer año del ciclo básico acceden al ciclo superior orientado mediante un listado por orden de mérito; dicho listado se confecciona teniendo en cuenta el promedio de los tres años del ciclo básico y se clasifica en categorías: A-B y C. Quienes quedan dentro del listado A, tienen la prioridad de elección; tanto de escuela como de orientación. Le siguen los del listado B y en última instancia el listado C.

Cabe destacar que aquellos con promedios más altos (listado A) optan por el turno mañana, independientemente de la orientación y prácticamente

cubren las vacantes en dicho turno en las tres escuelas. El turno tarde debe ser “elegido” por parte del listado B y la totalidad del listado C.

Este trabajo de investigación analiza la construcción de trayectorias escolares de los/las estudiantes en el nivel secundario y los aspectos que influyen en el rendimiento académico de un grupo de estudiantes, en una escuela cuyo acceso a los ciclos superiores orientados es a través del orden de mérito establecido por reglamentación propia (Resolución CSU-582/04)¹. Este acceso

¹ Resolución CSU-582/04 Expediente 2007/98. Bahía Blanca, 17 de setiembre de 2004.

VISTO: La Resolución CSU-735/00 en la cual se establece el mecanismo de ingreso al nivel Polimodal de las EMUNS; y CONSIDERANDO: Que en caso de que se registre una inscripción de aspirantes superior a las vacantes de cada establecimiento, la citada resolución prevé un mecanismo de sorteo que no tiene en cuenta el desempeño académico de los estudiantes; Que dado que el mecanismo aprobado para el ingreso a séptimo año (3er. Ciclo de la EEGB) es por examen eliminatorio y por orden de mérito resulta coherente aplicar el mismo mecanismo para el ingreso al nivel Polimodal; Que el Consejo Superior Universitario aprobó, en su reunión del 15 de setiembre de 2004, lo aconsejado por su comisión de Establecimientos Secundarios y Terciarios; POR ELLO, EL CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO R E S U E L V E :
ARTICULO 1º).- Modificar el artículo 2º del Anexo de la Res. CSU-735/00 que dice: “La inscripción podrá registrarse en una sola modalidad y se formalizará durante tres semanas a partir del primer lunes de noviembre de cada año en la Secretaría de la Escuela elegida, en el horario de 8 a 16 hs.

Vencido el plazo de inscripción y hasta el término de la primer semana de clases, los cambios de la modalidad sólo se aceptarán en calidad de permuta.

Vencido el plazo de inscripción, si las inscripciones en una modalidad superaran los cupos establecidos, se realizará un sorteo de acuerdo con el procedimiento establecido en el artículo 4º inc. a) y b) de la Res. CSU-487/96

Los aspirantes que no resultaren favorecidos podrán inscribirse en otra modalidad que tenga vacantes durante los 3 (tres) días hábiles posteriores al sorteo.”

Por el siguiente texto: “La inscripción podrá registrarse en una sola modalidad se formalizará durante tres semanas a partir del primer lunes de noviembre de cada año en la Secretaría de la Escuela elegida, en el horario de 8 a 16 hs. Vencido el plazo de inscripción y hasta el término de la primer semana de clases, los

cambios de la modalidad sólo se aceptarán en calidad de permuta.

Vencido el plazo, y si las inscripciones en una modalidad superaran los cupos establecidos en cada una de las escuelas, los alumnos ingresarán de acuerdo a un orden de mérito confeccionado de acuerdo al promedio general obtenido en el 3º ciclo de la EGB. En caso de igualdad entre promedios generales se tendrá en cuenta el promedio obtenido en el 9º año de la EGB y si la paridad persiste se efectuará un sorteo de acuerdo con el procedimiento establecido en el artículo 4º inciso a) y b) de la Resolución CSU-487/96.

Los aspirantes que no tuvieren cupo en la modalidad elegida podrán inscribirse en otra modalidad que tenga vacantes durante los 3 (tres) días hábiles posteriores a la confección del listado preparado por las Secretarías de las Escuelas, previo al llamado a inscripción de egresados de otras escuelas de Educación General Básica.”

ARTICULO 2º). - Disponer que el CEMS encomiende al DOE que en su tarea de orientación vocacional explicita a los aspirantes que, independientemente de la escuela y orientación elegida, se respetará estrictamente el cupo de cada una a fin de garantizar el proyecto educativo que esta Universidad ha implementado para sus Escuelas dependientes, en lo referente a cursos con un máximo de 26 alumnos.

ARTICULO 3º). - Encomendar a la Dirección de la EGB que se notifique claramente a los padres de los alumnos de 9º año la modalidad de ingreso, dentro de los 15 días de ingreso al 3 ciclo de la EGB.

ARTICULO 4º). - (transitorio) Este año la notificación se hará a partir de la aprobación de esta resolución por el Consejo Superior Universitario.

puramente meritocrático, sin dudas, plantea una separación de la Ley de Educación Nacional, que establece que las/os estudiantes son sujetos plenos de derechos, por lo tanto, es necesario e indispensable pensar en otro tipo de acceso que garantice todos los derechos y que incluya a las trayectorias escolares diversas.

Con relación a esto, Jacinto y Terigi, (2007) sugieren que es esencial reconocer la diferencia entre la complejidad de los desafíos educativos y las estrategias generales que las escuelas tienen a su disposición, a pesar del vasto conocimiento acumulado en el campo educativo. En este sentido, señalan que las políticas educativas deben no solo crear condiciones institucionales para abordar los problemas identificados, sino también asumir la responsabilidad de desarrollar el conocimiento necesario, que incluye conocimiento institucional, pedagógico y, específicamente, didáctico.

La modalidad de acceso al ciclo superior orientado a través de un orden de mérito que los clasifica en turno mañana, división A y B y turno tarde, división C y D. Esta última división mencionada, la D, presenta una serie de consecuencias significativas especialmente evidentes en la división "D" turno tarde. En esta división, se agrupan aquellos y aquellas estudiantes que han desaprobado materias y/o aún tienen espacios curriculares pendientes como previas. Esta situación crea una especie de división "descarte", donde los/las estudiantes ingresan al curso ya etiquetados como "los peores" en términos académicos.

Este estigma de bajo rendimiento académico puede tener un impacto devastador en la autoestima y la motivación de los/las estudiantes, así como en su percepción sobre sus propias capacidades. Además, esta división "descarte" también afecta la dinámica del aula y la relación entre estudiantes y docentes. Los/las docentes expresan un malestar constante al tener que trabajar con este

ARTICULO 5º). - Pase a la Secretaría General Académica, al CEMS y, por su intermedio, a los establecimientos dependientes. Dése al Boletín Oficial cumplido, archívese.

MG. JORGE RAUL ARDENGHI
VICERRECTOR
LIC. SANDRA BAIONI
SEC. GRAL. CONSEJO SUPERIOR UNIVERSITARIO

grupo, lo que puede influir en la calidad de la enseñanza y el apoyo brindado a los/las estudiantes.

Es importante destacar que la orientación de la división "D" es Comunicación. A pesar de que algunos/as estudiantes que ocupan los primeros lugares en el orden de mérito podrían estar interesados en esta orientación, optan por no elegirla debido a que está en el turno tarde. Es de conocimiento público que este turno se conforma principalmente con aquellos y aquellas estudiantes que tienen un promedio académico más bajo, lo que genera una percepción negativa sobre la calidad de la educación ofrecida en este horario.

Esta situación pone de manifiesto la necesidad de replantear el sistema de acceso al ciclo superior orientado y de repensar la forma en que se acompaña las trayectorias escolares durante los últimos tres años de la enseñanza obligatoria. Es fundamental garantizar que todos los/las estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su rendimiento académico previo o del turno en el que estudien. Además, es crucial promover un ambiente escolar inclusivo y equitativo, donde cada estudiante se sienta valorado y apoyado en su proceso de aprendizaje.

Por lo dicho hasta aquí, argumentamos que nuestro problema de investigación se circunscribe a ¿Cómo se construyen las trayectorias educativas de bajo rendimiento de jóvenes que ingresan al turno tarde?; ¿de quienes ingresan específicamente a la división D de la Escuela "N" de Bahía Blanca?; y ¿cómo se relacionan dentro del contexto escolar?, ¿cómo es el vínculo entre docentes y estudiantes?

Resulta de especial interés conocer las formas de vinculación, elección y cooperación que se generan en la escuela con los/las estudiantes del turno tarde y los/las docentes, de la división "D" en particular, identificar las construcciones simbólicas negativas y su relación con el rendimiento académico.

Mediante esta investigación, se interesó conocer información de relevancia para la comunidad educativa respecto a la problemática que deviene de acceso meritocrático a los ciclos superiores orientados, conocer, cómo construyeron sus trayectorias escolares los/las estudiantes egresados cuando

aún eran alumnos/as de la escuela; obstáculos y contribuciones en su rendimiento académico, durante la trayectoria escolar indistintamente del promedio con el cual han ingresado al ciclo superior.

El enfoque principal de esta investigación se centró en explorar interrogantes como: ¿Cuáles podrían ser las problemáticas más comunes que potencialmente afectan a los grupos que asisten al turno tarde, especialmente a la división "D", ¿qué afecta su desempeño académico y su trayectoria escolar en el ciclo superior orientado? Entre las posibilidades supuestas se encuentran el haber sido asignados a una orientación no preferida, la falta de continuidad con su grupo de referencia, la carencia de un seguimiento individualizado por parte del cuerpo docente durante sus trayectorias educativas caracterizadas por un rendimiento bajo o "baja intensidad" como señala Kessler, (2004, p. 193), así como la percepción de ser estigmatizados como alumnos y alumnas desconectados del sistema educativo, entre otros aspectos relevantes.

A través de esta investigación, se buscó indagar en estas situaciones para comprender mejor su posible influencia en el desempeño o rendimiento y la experiencia escolar de los/las estudiantes. Este análisis no solo nos permitirá una mejor comprensión de las dinámicas escolares, sino que también nos ayudará a reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas y estrategias de apoyo. El objetivo último es contribuir al fortalecimiento de las acciones a implementar en el contexto escolar para abordar estas posibles realidades y promover un entorno educativo más inclusivo y efectivo.

Objetivo general

Describir las problemáticas más comunes de las/los estudiantes que acceden al turno tarde, en particular quienes ingresan a la división D (orientación Comunicación), con bajo rendimiento académico en el Ciclo Superior Orientado (CSO) de la escuela "N" en Bahía Blanca y cómo es su trayectoria escolar.

Objetivos específicos

- Describir como los/las estudiantes construyeron sus trayectorias escolares al transcurrir sus últimos tres años en el turno tarde y en particular a la división D, en la escuela “N” y si las representaciones sociales de los/las docentes y las expectativas y/o percepciones que estos tienen hacia los/las estudiantes, pueden influir en el rendimiento académico y en la experiencia escolar en general, participación en actividades escolares, entre otros.
- Indagar qué consecuencias, provocan diferentes problemáticas y contextos adversos en sus trayectorias escolares, tales como falta de interés en el estudio, baja autoestima, vínculos entre pares y con docentes, entre otros, durante la construcción de sus trayectorias escolares.
- Proponer estrategias de acompañamiento y fortalecimiento para que los/las docentes acompañen las trayectorias escolares individuales de los/las estudiantes con bajo rendimiento.

Marco Metodológico

Dadas las características y particularidades de este trabajo, se llevó a cabo con un enfoque descriptivo-analítico como refiere Sampieri (2003), con el objetivo de “examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados”. (Sampieri, 2003, p.358). Samaja (1994) también aborda el enfoque descriptivo-analítico, subrayando su utilidad en la investigación cualitativa. Según el autor, este enfoque permite no solo describir fenómenos o situaciones, sino también interpretar y analizar las relaciones y patrones que emergen de los datos recopilados.

Debido a las circunstancias de la pandemia (2021), la selección de la muestra se encontró con varias dificultades. No solo fue un año en el que la actividad educativa estaba considerablemente reducida, sino que también hubo problemas para encontrar voluntarios y obtener respuestas de los/las

estudiantes. Estas limitaciones hicieron necesario recurrir a una selección intencional, que consideramos la alternativa más viable dadas las restricciones del momento

La unidad de análisis ha sido estudiantes del nivel secundario, que cursaron el ciclo superior orientado, el equipo directivo de la institución y docentes del establecimiento. La población fueron las/los ex estudiantes, que cursaron en el turno tarde y docentes, pertenecientes a la división “D”, correspondientes a la orientación Comunicación, de la escuela “N” de nivel secundario de ciclo superior de gestión pública estatal, de la ciudad de Bahía Blanca.

Para llevar a cabo el proyecto se optó para la muestra, un grupo de la población a investigar, para ello se considera que una selección intencional, fue la mejor alternativa. Se entrevistó a la directora de la escuela, una docente de psicología y ex vicedirectora de la institución, dos docentes de la orientación y un grupo de ex estudiantes de la escuela que pertenecieron a la división “D”, cuatro (4) estudiantes del ciclo superior orientado que han egresado años anteriores (2017 y 2019).

Samaja (1994), destaca que un diseño exploratorio-descriptivo puede involucrar un número variable de participantes, desde uno solo hasta un grupo más amplio, lo que ofrece flexibilidad en la recolección de datos y permite formular conjeturas sobre el fenómeno en estudio. Este enfoque se orienta en obtener una comprensión profunda de la realidad analizada, facilitando la identificación de significados y contextos que afectan a los sujetos involucrados.

Como instrumentos de recolección de información se emplearon: entrevistas individuales aplicadas a la muestra seleccionada, las mismas se llevaron a cabo de dos maneras, personalmente y/o mediante zoom/meet.²Las entrevistas a estudiantes egresados/as y docentes se realizaron personalmente a través de una guía de preguntas³, dos de las docentes enviaron las respuestas escritas por correo electrónico. En el caso de uno de los ex-alumnos (egresado

² La grilla de análisis de las entrevistas se incluye en el anexo A

³ Las guías de preguntas se encuentran en Anexos C y D.

en 2017) se realizó la entrevista mediante zoom ya que se encontraba viviendo en otra ciudad por razones de estudios universitarios. Una vez entregadas y/o enviadas las guías de preguntas, recibí las respuestas a las entrevistas en el lapso de dos semanas (fines de 2021) y luego fueron desgravadas para su posterior análisis (fines de 2023 principio de 2024).

Respecto a la modalidad de análisis de datos, adoptada para este estudio implica una serie de pasos metodológicos cuidadosamente diseñados para obtener una comprensión profunda y significativa de las opiniones, percepciones y experiencias de los diferentes grupos de análisis: estudiantes egresados, directivos y docentes.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis descriptivo de cada uno de estos grupos, centrándose en sus principales características internas. Se compararon las opiniones expresadas por cada grupo y se identificaron similitudes y diferencias significativas entre ellos. Este análisis descriptivo nos permitió obtener una visión general de las percepciones y experiencias de cada grupo en relación con los temas de interés del estudio.

Posteriormente, se realizó un análisis inductivo de la información obtenida en las entrevistas. Este enfoque nos permitió explorar en profundidad los temas emergentes, patrones y relaciones subyacentes en los datos recopilados.

Es importante destacar que se tomaron medidas para preservar la confidencialidad y el anonimato de las/los participantes en el estudio. Se omitieron los nombres completos de los/las entrevistados y se eliminaron los datos de la escuela que puedan identificarlos, con el fin de proteger su privacidad y garantizar la confidencialidad de la información recopilada.

La modalidad de análisis de datos propuesta combina un enfoque descriptivo para obtener una visión general de las opiniones y percepciones de sus participantes, con un análisis inductivo para explorar en profundidad los temas emergentes y las relaciones subyacentes en los datos. Este enfoque nos permitió obtener una comprensión rica y completa de las experiencias y perspectivas de los diferentes actores en el contexto educativo.

Estructura de la tesis

En el primer capítulo de este estudio se profundizó en el tema de la diversidad en las trayectorias escolares, con el objetivo de analizar diversas perspectivas, identificar los desafíos existentes y proponer recomendaciones para promover una educación inclusiva y equitativa. Se exploraron las distintas denominaciones que se utilizan para referirse a las trayectorias escolares, considerando la variedad de recorridos y experiencias que los/las estudiantes transitaron a lo largo de su educación formal. Se examinó la diferencia entre las trayectorias escolares en un contexto teórico, que responde a un modelo ideal, y las trayectorias reales, que reflejan la complejidad y diversidad de situaciones que enfrentaron los/las estudiantes en la práctica.

En el segundo capítulo se exploró el concepto y los factores que influyeron en el rendimiento académico en el nivel secundario, considerando diversas perspectivas y desafíos presentes en la educación secundaria. Se analizaron los diferentes tipos de rendimiento académico, teniendo en cuenta no solo el desempeño en asignaturas específicas, sino también aspectos como la participación, la motivación y la actitud hacia el aprendizaje. Además, se identificaron y analizaron los factores que afectan el rendimiento académico de los/las estudiantes en la educación secundaria que pudieran influir en su desempeño.

También, en el tercer capítulo se interpeló la importancia de la autoestima en el contexto académico, así como las representaciones sociales de los/las docentes y las expectativas que estos tienen hacia los/las estudiantes, explorando cómo estas percepciones pueden influir en el rendimiento académico y en la experiencia escolar en general. Posteriormente, se analizó la importancia de fomentar vínculos saludables en el contexto escolar, considerando cómo las relaciones entre estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa pueden impactar en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los/las estudiantes.

En el cuarto capítulo, se abordaron los desafíos y se presentaron estrategias en el ciclo superior orientado, tanto para estudiantes como para docentes. Se identificaron problemáticas educativas con el fin de entender las dificultades y oportunidades presentes en este contexto específico. A su vez, se exploraron las experiencias vividas de ex estudiantes de la división D, analizando cómo construyen sus trayectorias educativas. Se enfatizó en el papel del apoyo docente y las expectativas que estos tienen hacia los/las estudiantes, considerando su impacto en el éxito académico y el desarrollo integral de los mismos.

En este estudio, hemos explorado diversos aspectos relacionados con la diversidad en las trayectorias escolares y el rendimiento académico en el nivel secundario, con un enfoque particular en el ciclo superior orientado y específicamente en los/las estudiantes de la división "D" en la escuela N de Bahía Blanca. Se indagaron las complejas realidades de las trayectorias escolares, desde una perspectiva teórica hasta las experiencias concretas de los/las estudiantes, resaltando la importancia de comprender cómo estas dinámicas influyen en su desarrollo académico y personal.

Capítulo I

Trayectorias escolares

El concepto de trayectorias escolares abarca la organización y el desarrollo de las experiencias individuales de cada estudiante a lo largo de su paso por una institución educativa. Sin embargo, ¿qué significa exactamente una trayectoria escolar y cómo se define este concepto? Comúnmente se refiere al recorrido que cada estudiante transita a lo largo de su experiencia educativa, desde su ingreso a la escuela hasta su salida o egreso. Esta trayectoria no solo incluye aspectos académicos, como el rendimiento y el progreso en el aprendizaje, sino también dimensiones sociales, emocionales y culturales que influyen en el desarrollo integral del individuo.

En el amplio campo de las trayectorias escolares, varios autores han contribuido con sus investigaciones para comprender la complejidad de este fenómeno educativo. Entre estos autores, se destacan a nuestro entender, figuras como Bourdieu (1977), Lahire (2003), Coll (2007) y Terigi (2007), cuyas teorías y estudios han arrojado luz sobre diferentes aspectos de las trayectorias escolares y su influencia en el proceso educativo.

El análisis propuesto por Bourdieu (1977), sobre las trayectorias escolares profundiza en la influencia del capital cultural, económico y social en el desarrollo educativo de los individuos. El autor argumenta que las instituciones educativas no operan en un vacío, sino que están inmersas en un entorno social y político donde se reproducen y perpetúan las desigualdades existentes. En este contexto, Bourdieu (1977), señala que las escuelas tienen el poder de legitimar ciertas formas de capital cultural sobre otras, lo que contribuye a la reproducción de las jerarquías sociales.

Según esta perspectiva, el autor resalta que el capital cultural, entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades y recursos que un individuo posee, juega un papel fundamental en el rendimiento académico y en las oportunidades educativas que se le presentan. Aquellos/as estudiantes que provienen de entornos con un alto capital cultural tienden a tener ventajas significativas en el sistema educativo, ya que están más familiarizados con las normas y expectativas de la cultura dominante.

Al mismo tiempo, Bourdieu destaca que el capital económico y social también influye en las trayectorias escolares, ya que determina el acceso a recursos como las clases particulares, las escuelas de élite y las oportunidades extracurriculares. De esta manera, las instituciones educativas no solo reflejan las desigualdades sociales existentes, sino que también las refuerzan al otorgar privilegios a aquellos y aquellas estudiantes que pertenecen a segmentos socioeconómicos más favorecidos.

En esa misma línea, Lahire (2003), ha desarrollado la noción de trayectorias individuales para analizar cómo los/las estudiantes construyen sus identidades y experiencias a lo largo de su educación. El autor sostiene que las

trayectorias escolares no son simplemente el resultado de factores externos, como el entorno socioeconómico, sino que también están influenciadas por las interacciones sociales y las experiencias personales de los/las estudiantes. En este sentido, Lahire (2003), destaca la importancia de estudiar las trayectorias individuales para comprender cómo los/las estudiantes interpretan y negocian su paso por la escuela.

Según el punto de vista del autor, se destaca el interés y la capacidad de los/las estudiantes para dar forma a su propio camino educativo a través de sus interacciones con el entorno escolar y social. A diferencia de enfoques más estructuralistas, Lahire (2003), enfatiza la subjetividad y la autonomía de los/las estudiantes en la construcción de sus trayectorias. Esto implica que cada estudiante puede interpretar y enfrentar las experiencias escolares de manera única, lo que a su vez influye en su identidad y desarrollo personal.

Al estudiar las trayectorias individuales, Lahire (2003), ofrece un aspecto más completo y variado de la experiencia educativa, reconociendo la diversidad de trayectorias que pueden seguir los/las estudiantes y la importancia de considerar sus experiencias personales y percepciones.

Por otro lado, Coll (2007) analiza el progreso educativo de los/las estudiantes a lo largo del tiempo, teniendo en cuenta diversos aspectos que afectan tanto su desempeño académico como personal. Para el autor, las trayectorias educativas son caminos complejos y cambiantes, influidos por factores individuales, contexto y elementos educativos. Coll (2007), investiga cómo los/las estudiantes adquieren conocimientos y destrezas a través de su interacción con diferentes entornos, como la familia, la escuela y la sociedad.

Por su parte, Terigi (2007), destaca que el estudio de las trayectorias escolares ha ganado una relevancia creciente en las investigaciones sobre la infancia, la adolescencia y la juventud, así como en las políticas sociales y educativas, y en las iniciativas implementadas por las propias escuelas. Según Terigi (2007), resulta poco sorprendente observar que en muchas ocasiones las trayectorias escolares de los/las estudiantes no se alinean con los caminos anticipados por el sistema educativo.

Los datos recopilados a través de la estadística escolar han venido evidenciando este fenómeno desde hace tiempo. Lo que sí resulta más novedoso, es el hecho de que estos desvíos hayan sido reconocidos, pasando de ser considerados simplemente como problemas individuales; a ser identificados como problemas que requieren atención a nivel sistémico. Según Terigi (2007), esta reevaluación de la categoría del problema ha llevado a que el alejamiento de las trayectorias escolares y las propias trayectorias se conviertan en objetos de reflexión pedagógica.

En otras palabras, se reconoce que el desajuste entre las expectativas del sistema educativo y las realidades individuales de los/las estudiantes no solo afecta a alumnos/as individualmente, sino que también tiene implicaciones más amplias en términos de políticas y prácticas educativas. Este cambio de perspectiva sugiere la necesidad de abordar las trayectorias escolares de manera más holística y comprensiva, reconociendo la diversidad de experiencias y contextos de los/las estudiantes.

Al mismo tiempo, implica la importancia de reflexionar sobre cómo las instituciones educativas pueden adaptarse y responder de manera más efectiva a las necesidades y desafíos individuales de cada alumno/a.

El estudio de las trayectorias escolares no solo nos permite comprender mejor las complejidades del sistema educativo, sino que también nos brinda la oportunidad de desarrollar estrategias y políticas más inclusivas y equitativas que promuevan el éxito académico y el bienestar integral de todos los/las estudiantes.

En su tesis de doctorado, la Dra. Otero (2009), explora el concepto de trayectorias, estrechamente vinculado al ámbito de las investigaciones sobre juventud. Siguiendo la línea de Bourdieu (1988), y su teoría de la acción, Otero destaca que las trayectorias son el resultado de las acciones desplegadas por cada individuo, influenciadas por factores estructurales y subjetivos. Estas acciones se fundamentan en "disposiciones hacia las prácticas"⁴, donde la

⁴ Otero (2009), Tesis de doctorado en Ciencias Sociales "Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos", pág. 77. FLACSO- Argentina.

posición social y las condiciones de existencia se entrelazan con los esquemas interpretativos individuales, contribuyendo a mantener y modificar su condición. En las investigaciones contemporáneas sobre jóvenes, el enfoque en las trayectorias es recurrente, como señalan Graffigna (2002) y Torrillo (2007). Bourdieu (1988) define las trayectorias como itinerarios que los actores sociales recorren a lo largo de sus vidas, abarcando múltiples dimensiones como lo familiar, social, laboral, política, religiosa y cultural.

Así, desde una perspectiva social, las trayectorias están intrínsecamente ligadas a las posiciones que los individuos ocupan en la estructura social, incluyendo su origen social, la valoración simbólica de los estudios y los tipos de capital que poseen. Según Dávila (2005), las trayectorias se representan gráficamente como curvas que conectan las diferentes posiciones que una persona ocupa a lo largo de su vida, reflejando así el tránsito desde la dependencia hacia la autonomía, afectado por factores como la prolongación de la condición de estudiante y el retraso en la inserción laboral.

Otero (2009), también subraya una distinción fundamental en el concepto de trayectoria, delineada por Redondo (2000) y Martín Criado (1998), citados en Dávila (2005). Esta distinción involucra la transición como movimiento biográfico desde la infancia a la adultez, así como la transición como proceso de reproducción social. En este último caso, las trayectorias juveniles no son simplemente historias de vida personales, sino que reflejan las estructuras y procesos sociales más amplios en los cuales se desarrollan las identidades individuales.

En resumen, Otero (2009), articula cómo las trayectorias son configuradas por interacciones complejas entre lo estructural y lo subjetivo, proporcionando un marco comprensivo para estudiar el desarrollo y las experiencias de los jóvenes en contextos sociales diversos. Podemos ver que estos autores abordan la noción de trayectorias desde diferentes perspectivas, pero con un enfoque común en entender cómo los individuos dirigen y construyen sus experiencias a lo largo de contextos educativos y sociales diversos.

Las contribuciones de estos autores subrayan la importancia de comprender las trayectorias escolares en su complejidad, reconociendo la influencia de factores estructurales e individuales en el desarrollo educativo de los/las estudiantes. Este enfoque integral no solo nos permite entender mejor las dinámicas del sistema educativo, sino también desarrollar estrategias y políticas más efectivas que podrían promover el éxito académico y el bienestar integral de cada estudiante.

Denominaciones de las trayectorias escolares

Como se mencionó anteriormente, en el ámbito de las trayectorias escolares, nos encontramos en un momento de apertura que demanda la adopción de enfoques más amplios y flexibles. Como han destacado Jacinto y Terigi (2007), diversos cambios en las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa han desafiado durante mucho tiempo las funciones y la organización tradicional de la escuela secundaria.

Según Jacinto (2007), "la llegada de nuevos sectores sociales ha contribuido a desestabilizar los acuerdos previos sobre este nivel educativo, colocando a gobiernos y escuelas ante nuevos desafíos y demandas". Jacinto (2007, p. 45). Durante este período, la diversificación de las culturas juveniles en Argentina se ha intensificado, generando una amplia gama de expresiones culturales, prácticas religiosas, idiomas y tradiciones.

Siguiendo a Terigi (2007), "esta transformación ha llevado a una mayor demanda de programas educativos inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad cultural de los estudiantes". Terigi (2007, p. 67). De esta forma, la implementación de políticas de inclusión educativa en Argentina ha cobrado relevancia en las últimas décadas. Continuando a Terigi (2007), "a partir de finales del siglo XX y principios del siglo XXI, el gobierno argentino ha promovido iniciativas para garantizar el acceso equitativo a la educación secundaria, especialmente para aquellos grupos históricamente marginados o excluidos del sistema educativo". (2007, p. 82).

Es decir que, desde finales del siglo XX hasta la actualidad, los cambios en las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa han sido una

constante en Argentina, según Jacinto y Terigi (2007), planteando desafíos significativos para las escuelas secundarias y los sistemas educativos en general. Este contexto de transformación ha impulsado la necesidad de reconsiderar las denominaciones asociadas a las trayectorias escolares. La tradicional distinción entre alumnos exitosos y alumnos fracasados ya no resulta adecuada ni suficiente para comprender la diversidad de experiencias y desafíos que enfrentan los/las estudiantes en el sistema educativo actual. En su lugar, se requiere una mirada más amplia y comprensiva que reconozca la multiplicidad de caminos, y, sobre todo, de experiencias educativas.

Trayectorias Teóricas y Reales

Para Terigi, (2009, p.2), las “trayectorias teóricas”, son definidas por el sistema educativo a través de su organización y determinantes, expresan trayectos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste, en los tiempos marcados por una periodización estándar.

Tres rasgos del sistema educativo son particularmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- ✓ *la organización por niveles,*
- ✓ *la gradualidad del currículum y*
- ✓ *la anualización de los grados de instrucción.*

Aunque comúnmente se consideran indistintos, estos tres rasgos son arreglos independientes que, cuando se asocian, generan efectos específicos en las trayectorias.

La organización por niveles, una disposición centenaria del sistema escolar ha experimentado cambios a lo largo del tiempo, especialmente con la masificación que se extendió a la educación infantil y post básica. Este cambio ha afectado la lógica propia de cada nivel, donde la masividad fue un imperativo en la escuela elemental y la selectividad lo fue en la escuela media, un rasgo desafiado por la masificación.

La Ley Nacional 26.206, aprobada en Argentina en 2006, marcó un hito significativo en la historia educativa del país al extender la educación obligatoria. Antes de esta ley, la educación primaria era obligatoria y gratuita, pero la Ley 26.206 amplió esta obligatoriedad también a la educación secundaria, abarcando desde el nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria básica. Esta ampliación significó que todos los niños, niñas y adolescentes argentinos debían asistir a la escuela desde los 5 años (nivel inicial) hasta completar la educación secundaria básica, que generalmente se extiende hasta los 17/18 años. Este cambio tuvo un impacto considerable en las trayectorias educativas de los estudiantes argentinos.

La ley estableció un período de implementación gradual, con plazos para la extensión progresiva de la obligatoriedad en la educación secundaria. Se establecieron metas para alcanzar la universalización de la educación secundaria básica en un plazo determinado, lo que implicó la necesidad de expandir la infraestructura educativa y desarrollar políticas para garantizar el acceso y la permanencia de todos los/las estudiantes en la escuela.

La gradualidad, que establece el ordenamiento de los aprendizajes en etapas delimitadas o grados de instrucción, junto con la anualización de los grados, que establece el tiempo previsto para su cumplimiento, tienen efectos significativos en las trayectorias teóricas. La combinación de gradualidad y anualización, por ejemplo, contribuye a la repetición al no acreditar una etapa, colocando a los sujetos en situación de re hacerla.

La anualización del tiempo escolar contribuye a naturalizar los tiempos establecidos por el currículum, promoviendo una concepción mono-crónica del tiempo escolar. La organización por niveles, gradualidad y anualización anticipan las trayectorias teóricas de los/las estudiantes, estableciendo ingresos indeclinables a determinadas edades e itinerarios homogéneos y lineales.

Sin embargo, al analizar las trayectorias de los sujetos, se reconocen itinerarios frecuentes, pero también "trayectorias no encauzadas", ya que muchos niños y jóvenes transitan su escolarización de manera heterogénea, variable y contingente. (Terigi, 2009, p.2).

(...) *analizando las trayectorias reales de los sujetos, podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes como próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en "las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo". (DINIECE-UNICEF, 2004, p. 8)*

Durante la década de 2000, la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 introdujo importantes modificaciones en la duración⁵ y la orientación formativa de los niveles educativos convencionales, impactando profundamente en las trayectorias académicas y personales de los/las estudiantes.

En este sentido, respecto a las trayectorias escolares, Kessler (2004) refiere que algunos/a alumnos/as tienen una escolaridad de baja intensidad, haciendo referencia a las trayectorias de aquellos niños/as y/o jóvenes que asisten a la escuela, pero están desenganchados de las actividades escolares. Es decir, que están incluidos en términos de acceso, porque asisten a la escuela, pero están excluidos en términos de inscripción/ampliación cultural, porque no realizan casi ninguna de las actividades escolares (no estudian, no hacen tareas, no llevan los útiles escolares, etc.), ni les importa las consecuencias de no hacerlo.

Se trata, dice Kessler,

"de una escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo

⁵ La extensión de la educación obligatoria bajo la Ley Nacional de Educación N° 26.206 fue un paso significativo hacia una mayor inclusión y equidad en el sistema educativo argentino. Según Pérez Esquivel (2012), esta medida representó un avance importante en la garantía de los derechos educativos de todos los niños, niñas y adolescentes en el país. Sin embargo, como señala Terigi (2015), la implementación de esta ley también planteó desafíos significativos en términos de infraestructura, financiamiento y calidad educativa, los cuales requerían atención prioritaria por parte de las autoridades gubernamentales y las instituciones educativas.

de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo". (Kessler, 2004, p.193)

Las trayectorias teóricas o esperadas, como señala Terigi (2009), se construyen a partir de una serie de gramática de lo escolar que ha permanecido invariable a lo largo de los años: división en aulas por edades, clasificación del conocimiento, tipo de evaluación que debe superar para dar cuenta de los aprendizajes logrados, horarios prefijados y permanentes de las materias, etc.

También se debe tener en cuenta que nuestros/as alumnos/as ya no aprenden solo en la escuela, los aprendizajes educativos tienen su localización fuera del espacio escolar, en paralelo. La presencia de internet y de programas televisivos como documentales, permiten, a quien lo busque, obtener información rápida y efectiva.

Otras variables intervinientes en la construcción de trayectorias escolares según Terigi (2009), son:

- Las condiciones institucionales
- Las características del/la docente
- Las biografías de los/as alumnos/as
- El vínculo que se genera entre estudiante / docente.

Estas características y seguramente algunas más, son las que confluyen y dan forma a las trayectorias escolares reales de cada alumno/a. Asimismo Terigi (2009), describe puntos críticos en los recorridos de los/las adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, y sugiere la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas, tales como:

1. Heterogeneidad de trayectorias: la autora destaca que los adolescentes y jóvenes experimentan una diversidad de trayectorias educativas, marcadas por diferentes contextos familiares, sociales y

económicos. Esta heterogeneidad se refleja en la diversidad de recorridos escolares, que pueden incluir desde trayectorias lineales y exitosas hasta discontinuas. Esta variedad de experiencias dificulta la implementación de políticas educativas uniformes y la atención adecuada a las necesidades individuales de cada estudiante, lo que requiere un enfoque más flexible y personalizado en la educación.

2. Diversidad socioeconómica: la influencia del contexto socioeconómico en las trayectorias educativas es otro aspecto destacado por Terigi (2009). Los/las estudiantes provienen de familias con diferentes niveles de ingresos, acceso a recursos educativos y oportunidades económicas. Esta diversidad socioeconómica, se traduce en desigualdades en el acceso a la educación de calidad, la disponibilidad de materiales didácticos y tecnológicos, así como en las expectativas educativas y laborales de los/las estudiantes.

3. Inclusión y equidad: resalta la importancia de promover la inclusión y la equidad en el sistema educativo, especialmente para grupos históricamente marginados o discriminados. Esto incluye a estudiantes con discapacidades, migrantes, pertenecientes a comunidades indígenas o en situación de vulnerabilidad socioeconómica (no es el caso de la población analizada en este trabajo). Estos grupos enfrentan barreras adicionales para acceder y permanecer en la escuela, como la discriminación, la falta de recursos o el desconocimiento de sus derechos educativos.

4. Deserción escolar: la deserción escolar es una problemática importante identificada por Terigi (2009), que afecta a un número significativo de estudiantes en muchas regiones del mundo. Las razones detrás de la deserción escolar pueden ser diversas y complejas, incluyendo factores individuales, familiares, escolares y socioeconómicos. Entre estas razones se encuentran la falta de motivación, problemas familiares, dificultades académicas, embarazo adolescente, necesidad de trabajar para contribuir al sustento familiar, entre otros.

La deserción escolar tiene graves consecuencias para los/las estudiantes, tanto a nivel educativo como socioeconómico, y requiere políticas y programas específicos para prevenir y abordar este fenómeno.

5. Fragmentación del sistema educativo: también destaca la fragmentación del sistema educativo como una problemática relevante, caracterizada por la existencia de múltiples opciones educativas y la falta de articulación entre los distintos niveles y modalidades de enseñanza. Esta fragmentación puede dificultar la movilidad de los/las estudiantes entre las diferentes etapas educativas, así como la transferencia de créditos y el reconocimiento de estudios. Al mismo tiempo, puede contribuir a la segmentación y la segregación escolar, perpetuando las desigualdades y limitando las oportunidades educativas de ciertos grupos de estudiantes, en el caso objeto de investigación podemos vincular con el ingreso meritocrático, condición institucional que colabora con la segmentación de grupos.

La autora puntualiza que es necesario promover la integración y la articulación entre los diferentes niveles y modalidades educativas, así como garantizar la accesibilidad y la equidad en todas las opciones educativas disponibles.

Por su parte, Coll (2007), destaca la importancia de entender el aprendizaje como un proceso activo y significativo, en el cual los/las estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales, valores y actitudes hacia el aprendizaje. También analiza la influencia del contexto escolar en las trayectorias educativas, reconociendo que las prácticas pedagógicas, el clima escolar y las políticas educativas pueden tener un impacto significativo en el rendimiento y la motivación de los/las estudiantes. En este sentido, destaca la importancia de promover entornos educativos inclusivos y estimulantes, que brinden oportunidades equitativas de aprendizaje para todos los/las estudiantes, independientemente de sus características individuales o contextuales.

Coll (2007), también aborda la diversidad de trayectorias educativas, reconociendo que cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Recalca la importancia de ofrecer una educación personalizada y diferenciada, que atienda las necesidades e intereses individuales de los/las estudiantes, y que promueva un aprendizaje significativo y autónomo.

Terigi (2009) y Coll (2007), enfatizan la importancia de comprender las trayectorias educativas de los/las estudiantes desde una perspectiva filosófica, que tenga en cuenta no solo los aspectos académicos, sino también los socioemocionales y contextuales. Ambos autores coinciden en la necesidad de considerar la diversidad de recorridos escolares y las múltiples influencias que pueden afectar el proceso educativo de los/las estudiantes, como el entorno familiar, socioeconómico y cultural.

Por lo tanto, la gran diversidad en las trayectorias escolares nos presenta grandes desafíos a educadores y familias. Las investigaciones y estudios sobre ello a lo largo del tiempo demuestran que cada alumno/a transita su propio camino dentro del sistema educativo con particularidades únicas. El tiempo requerido para alcanzar el aprendizaje, las dificultades específicas con ciertas asignaturas, espacios curriculares y/o materias y los intereses marcados por otras áreas del conocimiento, son solo algunas de las variadas características que observamos a diario en el aula.

Como bien señala Terigi (2009), estos recorridos individuales y singulares se denominan "trayectorias escolares reales"; en contraste con los modelos idealizados que el sistema educativo formal espera que todos los/las estudiantes sigan al mismo ritmo y frente a los mismos contenidos, conocidos como "trayectorias escolares teóricas" Terigi (2009, p.18).

Es importante reconocer que estas diferencias en las trayectorias escolares podrían influir significativamente en el rendimiento académico y en el desarrollo integral de los/las estudiantes. Por lo tanto, es fundamental abordar estas divergencias de manera inclusiva y equitativa, brindando apoyo, así como también, los recursos adecuados para que cada alumno/a pueda alcanzar su máximo potencial.

En conclusión, el análisis de las trayectorias escolares es fundamental para comprender la complejidad del sistema educativo y promover la equidad y la inclusión en el ámbito educativo. Autores como Bourdieu (1977), Lahire (2003) Coll (2007), Kessler (2004) y Terigi (2007), han contribuido significativamente a este campo, destacando la influencia del capital cultural, económico y social en las experiencias educativas de los/las estudiantes, así como la importancia de considerar las trayectorias individuales y las diversidades contextuales en la formulación de políticas y prácticas educativas.

La distinción entre trayectorias teóricas y reales resalta la diferencia entre las expectativas del sistema educativo y las realidades individuales de los/las estudiantes, subrayando la necesidad de adoptar enfoques más flexibles y personalizados en la educación. Además, la diversificación de las culturas juveniles y las expectativas de inclusión educativa demandan una revisión de las denominaciones asociadas a las trayectorias escolares, reconociendo la multiplicidad de experiencias y recorridos educativos.

La inclusión, la equidad y la atención a la diversidad son aspectos clave que debieran abordarse en el estudio y la promoción de las trayectorias escolares. Es imperativo desarrollar políticas y programas educativos que garanticen igualdad de oportunidades para todos los/las estudiantes, independientemente de sus características individuales o contextuales, y que promuevan un ambiente educativo inclusivo y estimulante para el desarrollo integral de cada alumno/a.

En resumen, comprender y abordar las diversidades en las trayectorias escolares es esencial para construir un sistema educativo más justo, equitativo y eficaz, que brinde a todos los/las estudiantes las herramientas y oportunidades necesarias para alcanzar su máximo potencial académico y personal.

Capítulo II

Explorando el concepto y los factores que Influyen en el Rendimiento Académico: perspectivas y desafíos

Para comprender conceptualmente el término "rendimiento académico" y de este modo lograr identificar qué aspectos podrían haber afectado a estudiantes del turno tarde, principalmente de la división D, es necesario explorar las definiciones y análisis proporcionados por diversos autores e investigadores que abordan este tema, así como examinar los factores que influyen en el rendimiento académico de los/las estudiantes de nivel secundario y las variables que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El rendimiento académico ha sido conceptualizado de diversas maneras por diferentes estudiosos. Repetto (1985), indica que el término "rendimiento" proviene del latín "Rendere", que significa "vencer, dar fruto o utilidad a una cosa" (Repetto, 1985, p. 319).

Por su parte, Martínez Otero (1997), define lo académico como aquello "relativo a los centros oficiales de enseñanza" (Martínez Otero, 1997, p. 23) y el rendimiento académico como el "producto que rinde o da el alumnado en el ámbito de los centros oficiales de enseñanza" (Martínez Otero, 1997, p. 24).

Asimismo, Revelant (2014), en su investigación, hace referencia a Figueroa (2004), quien describe el rendimiento académico como "el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional" (Revelant, 2014, p. 25).

Estas diversas perspectivas nos ofrecen una visión amplia y compleja del rendimiento académico, que va más allá de simplemente obtener calificaciones en un sistema de evaluación convencional. Implica la capacidad de los/las estudiantes para asimilar y aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos en el contexto educativo oficial.

De esta forma, el rendimiento académico puede estar influenciado por una serie de factores, las características del sistema educativo, las prácticas pedagógicas y la motivación intrínseca del alumno/a, entre otros.

Al mismo tiempo en su trabajo de investigación, Ferre (2014), señala que en la actualidad el término rendimiento académico suscita un gran interés entre los pedagogos, y su relevancia se extiende incluso al ámbito laboral. La autora expresa que un/una estudiante con un “buen rendimiento académico poseerá un amplio repertorio de conocimientos y habilidades que le permitirán alcanzar un alto nivel de dominio y satisfacción en el control de su propio entorno” (Ferre, 2014, p. 51).

Esto define que el rendimiento académico, se considera como un indicador del nivel de aprendizaje que ha alcanzado el/la estudiante a lo largo de su proceso educativo. Sin embargo, la evolución del concepto ha llevado a que se defina el rendimiento académico no solo como un resultado, sino también como el fruto del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha demostrado el estudiante durante su proceso de enseñanza-aprendizaje (Ferre, 2014, p. 51).

Esta perspectiva ampliada del rendimiento académico reconoce la importancia no solo de los resultados finales, sino también del proceso de aprendizaje en sí mismo. Se reconoce que el rendimiento académico no solo depende de la capacidad intelectual del/ de la estudiante, sino también de su motivación, perseverancia y habilidades de estudio. Se entiende que el rendimiento académico puede variar según el contexto educativo, las condiciones de enseñanza, el apoyo recibido y otros factores externos e internos que influyen en el proceso educativo.

Además, Escorza & Gutiérrez (2014), enfatizan que el desempeño académico, conocido también como rendimiento o aptitud escolares, representa una dimensión esencial en el proceso educativo, ya que proporciona una medida tangible del éxito del alumno/a en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Este desempeño no solo refleja el nivel de conocimiento adquirido por el/la estudiante, sino también su capacidad para aplicarlo de manera efectiva en diversas situaciones académicas.

Al mismo tiempo, el desempeño académico también puede influir en la autoestima y la motivación del/de la estudiante, ya que el éxito en sus estudios puede generar un sentido de logro y satisfacción personal, impulsándolo a alcanzar metas educativas más ambiciosas.

De este modo, el rendimiento académico como lo plantea Escorza & Gutiérrez (2014), se centra en la evaluación del éxito de cada estudiante en términos de su aprovechamiento y comprensión del material educativo. Esta evaluación puede ser considerada como uno de los componentes clave de las trayectorias educativas, tal como lo aborda Greco (2015). En este sentido, el desempeño académico de un/una estudiante, su capacidad para absorber y aplicar conocimientos, está intrínsecamente ligado a su trayectoria educativa en un contexto más amplio.

Así mismo, Greco (2015), amplía la discusión al abordar las trayectorias educativas como procesos institucionales más complejos. La autora destaca cómo factores más allá del rendimiento individual, como las dinámicas pedagógicas, los espacios de acompañamiento y las condiciones estructurales de la educación, influyen en la experiencia educativa de los/las estudiantes. Su enfoque destaca cómo los contextos institucionales moldean las oportunidades y desafíos que enfrentan los/las estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad.

Por lo tanto, al relacionar el rendimiento académico con las trayectorias educativas en el periodo de transición, podemos entender que el éxito académico de cada estudiante no solo depende de su capacidad individual, sino también de cómo interactúa con el entorno educativo más amplio. Los factores institucionales, como las prácticas pedagógicas, los recursos disponibles y el clima escolar, podrían influir significativamente en el rendimiento académico y en la dirección de la trayectoria educativa de un/una estudiante.

Por su parte Martínez-Otero Pérez (2009), sostiene que muchos problemas de inadaptación y bajo rendimiento académico tienen su origen en la incapacidad de las instituciones escolares para generar el compromiso de los alumnos (Martínez-Otero Pérez, 2009, s/n). Por lo tanto, las instituciones

educativas tienen la responsabilidad de despertar el interés tanto general como particular de los/las estudiantes mediante programas diseñados de manera atractiva.

Cuando nos referimos al rendimiento académico, es fundamental comprender las diferentes dimensiones que abarca este concepto y los distintos tipos de rendimiento que existen. No se limita únicamente a las calificaciones obtenidas en exámenes o trabajos, sino que también incluye aspectos como la participación en clase, la capacidad de comprensión, el nivel de atención, la resolución de problemas, entre otros.

Es importante tener en cuenta, que el rendimiento académico puede manifestarse de manera heterogénea en diferentes áreas del conocimiento y en distintas etapas del proceso educativo. En este sentido, es fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa se enfrenten a los desafíos de la educación actual y desarrollen estrategias educativas que ayuden a formar individuos capaces de participar de manera activa en la sociedad y de enfrentar con éxito las dificultades de la vida.

Por otro lado, Rodríguez-Rodríguez (2019) realizan la investigación titulada "*Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo*"; el trabajo plantea la necesidad que desde el ámbito de la educación se fomenten principios preventivos y se favorezca el bienestar de los/las estudiantes de la educación secundaria obligatoria⁶, ya que a pesar de la heterogeneidad que caracteriza a dicha población, el estímulo de su éxito educativo será sin duda la mejor medida preventiva de la situación de riesgo.

La investigación de Rodríguez-Rodríguez (2019), recurrió a una muestra de 232 estudiantes declarados en situación de riesgo, con bajo rendimiento (115 estudiantes) y buen rendimiento académico (117 estudiantes) escolarizados en Educación Secundaria, de los que se recogió información sobre variables personales y socio familiares vinculadas a dicho rendimiento. La investigación

⁶ La Ley 26.206 de Educación Nacional, sancionada en el año 2006, establece la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el territorio de la República Argentina. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital del país, la educación secundaria es obligatoria desde 2002 (Ley 898/L CABA, sancionada en octubre de 2002).

concluyó que, si pretendemos garantizar una integración social y laboral efectiva en la edad adulta de los menores que se encuentran actualmente en la escuela secundaria, hay que apoyar investigaciones que deriven en intervenciones interdisciplinarias, con intervención de los servicios sociales, jurídicos y, principalmente educativos, que viabilicen acciones específicas a estudiantes que por su situación de doble vulnerabilidad (situación de riesgo y bajo rendimiento escolar) se encuentran más desfavorecidos en las escuelas.

Con relación a los factores que influyen en el rendimiento escolar, el trabajo final presentado por Revelant (2014), representa un valioso aporte en el campo de la educación. Titulado "Estrategias motivacionales de los docentes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos", esta investigación se enfocó en analizar las estrategias motivacionales y didácticas empleadas por algunos/as docentes y su impacto en el rendimiento académico de los alumnos/as. El estudio se llevó a cabo en un grupo de estudiantes de 5º año de la Escuela N°22 de Pascual Chabas, específicamente en las asignaturas de Filosofía y Formación ética y Ciudadana. Revelant exploró detenidamente cómo la implementación de diferentes enfoques pedagógicos y estrategias de motivación por parte de los/las docentes influye en el compromiso y el desempeño académico de los/las alumnos/as.

Los resultados de la investigación revelaron la importancia de una didáctica centrada en el estudiante que requiere el uso de estrategias y métodos pedagógicos adecuados. Este enfoque reconoce que el aprendizaje se logra mejor, cuando se establece un vínculo significativo entre lo afectivo y lo cognitivo, así como también, a través de interacciones sociales y comunicación efectiva en el aula. Se observó que la desmotivación es uno de los principales obstáculos que afectan la capacidad de los/las estudiantes para mantenerse comprometidos con las actividades planificadas. Por lo tanto, se destacó la importancia de fomentar la participación activa de los/las estudiantes; de establecer un ambiente de aprendizaje que fomente la colaboración y la comunicación abierta entre docentes y alumnos/as.

Estos hallazgos resaltan la necesidad de que los y las docentes sean sensibles a las necesidades individuales de sus estudiantes y estén dispuestos

a adaptar sus estrategias pedagógicas para promover la motivación y el compromiso académico. Además, subrayan la importancia de fomentar una cultura escolar que valore la participación de estudiantes y la retroalimentación constructiva por parte de los/las docentes.

Otros trabajos como de Estrugo & Donadio (2016), *“Etiquetamiento escolar, autoestima y personalidad”*. *“Un análisis correlacional desde la visión de los alumnos”*. Realiza un análisis análogo desde la visión de los/las alumnos/as y busca indagar el vínculo entre el impacto del etiquetamiento escolar y de la personalidad en la autoestima. Se realiza dicho análisis en una muestra compuesta por 70 estudiantes de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Según los resultados, se han encontrado asociaciones significativas entre el etiquetamiento escolar, la personalidad y la autoestima, que suman a los aportes empíricos sobre el vínculo alumno-docente y sientan las bases para futuras investigaciones y próximas indagaciones. El estudio se desarrolló con una muestra intencional, no probabilística en la cual participaron 70 estudiantes de primer a tercer año del Cens N.º 78, del Barrio de Villa Urquiza, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El estudio, concluyó que, en el ejercicio de la práctica docente, los/las profesoras construyen representaciones, expectativas, juicios sobre sus alumnos/as, que en algunos casos constituyen etiquetas. A través de los resultados obtenidos se han identificado correlaciones significativas entre la personalidad, la autoestima y la percepción de etiquetamiento.

Es importante destacar que las investigaciones y artículos seleccionados en este ámbito revelan la influencia de diversas variables personales, familiares, socioeconómicas y contextuales, especialmente las representaciones que los/las docentes crean sobre los/las estudiantes, en el rendimiento académico.

Estos hallazgos son de gran relevancia para el diseño de intervenciones y políticas educativas que promuevan un ambiente escolar inclusivo y equitativo, así como también para el desarrollo de estrategias pedagógicas que fomenten la autoestima y el bienestar de los/las estudiantes.

En las investigaciones se evidencia una amplia gama de factores que influyen en el rendimiento académico de los/las estudiantes. Estas variables abarcan aspectos personales, familiares, socioeconómicos y contextuales, todos desempeñan un papel crucial en el desarrollo académico y personal de los/las alumnos/as. Además, se destaca el impacto significativo de las representaciones que los/las docentes crean sobre los/las estudiantes, lo cual puede influir de manera directa en su autoestima, motivación y compromiso con el aprendizaje. En ocasiones, los/las docentes descuidan el papel crucial que desempeña la motivación en el bienestar de cada estudiante y simplemente se limitan a impartir la clase sin prestar atención a la dimensión emocional de los/las estudiantes. Aunque comprender a cada estudiante individualmente puede ser desafiante, es esencial que los/las docentes se esfuercen por reconocer a sus alumnos/as como seres humanos que atraviesan una fase en la que los aspectos emocionales son fundamentales. Si bien los aspectos cognitivos mantienen sus reglas invariables, es importante tener en cuenta que pueden retrasarse debido al desarrollo afectivo que experimenta cada estudiante.

En igual forma, siguiendo los factores que influyen en el rendimiento escolar, de las obras de Piaget (2005), se puede inferir que la afectividad influye directamente en las estructuras mismas de la inteligencia, actuando como una “fuente de conocimiento y operaciones cognitivas originales”, Piaget (2005, p. 8). Aunque tradicionalmente se ha dado más importancia a las cuestiones cognitivas, Piaget (2005), ha destacado en repetidas ocasiones su relevancia, no obstante, no se debe descartar el papel de la afectividad en el proceso de conocimiento.

“...la mente humana debe organizar una tremenda cantidad de eventos, situaciones y datos para completar la ciclópea, tratar de comprender el mundo medianamente bien, y que por mucho y bien que los científicos den cuenta de los aspectos cognitivos de dicha comprensión, quedará incompleta si no incluimos en dicha explicación los móviles afectivos y emocionales entre los conocimientos. La afectividad es el motor, la causa primera del acto de conocer; es el mecanismo que origina la acción y el pensamiento, lo cual implica afirmar que todo acto de deseo es un acto de conocimiento y viceversa, parecería que el conocimiento humano comienza y termina en sí mismo, que el ser humano

tiene como fin primero y último, el propio conocimiento y, por tanto, la elección del objeto a conocer, y su vinculación con él, es una cuestión baladí.” Piaget, (2005, p.8-9)

En este sentido, la comprensión de la compleja interacción entre estos diversos factores es esencial para diseñar intervenciones efectivas que promuevan el éxito académico y el bienestar integral de los/las estudiantes. Al considerar estas investigaciones en el contexto de la propuesta de interpretación y análisis de este trabajo, se vislumbra la oportunidad de desarrollar estrategias pedagógicas y políticas educativas más inclusivas y equitativas. Esto implica no solo reconocer la importancia de crear un ambiente escolar positivo y de apoyo, sino también de fomentar la reflexión crítica entre los/las docentes sobre sus propias percepciones y expectativas hacia los/las estudiantes.

Abordar el tema del rendimiento académico, implica comprender su complejidad y multidimensionalidad, así como reconocer la influencia de diversos factores internos y externos en su construcción. Solo a través de un enfoque integral y contextualizado podremos desarrollar estrategias efectivas para promover un rendimiento académico óptimo y garantizar el éxito educativo de todos los/las estudiantes.

Rendimiento académico en el nivel secundario

El rendimiento académico en el nivel secundario es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, ya que impacta significativamente en el desarrollo académico y personal de los/las estudiantes, así como en las políticas educativas y el funcionamiento de las instituciones escolares. Este aspecto ha sido abordado por diversos autores, quienes han ofrecido diferentes perspectivas y enfoques para comprender sus determinantes y consecuencias.

Según investigaciones realizadas por Terigi (2010), el rendimiento académico en el nivel secundario está influenciado por una multiplicidad de factores que interactúan de manera compleja. Entre estos factores, se destacan las características individuales de los/las estudiantes, como su nivel

socioeconómico, su historia educativa previa, su motivación y sus intereses, así como también las características del contexto escolar, como la calidad de la enseñanza, el clima escolar y los recursos disponibles.

Desde una perspectiva sociohistórica, Puiggrós (1994), ha señalado que el rendimiento académico en el nivel secundario está estrechamente vinculado con las condiciones socioeconómicas y culturales de los/las estudiantes. Las desigualdades en el acceso a la educación, así como las diferencias en los recursos y oportunidades disponibles, pueden generar brechas en el rendimiento académico entre los/las estudiantes de distintos sectores sociales. Puiggrós (1994), destaca la importancia de considerar el contexto sociohistórico en el que se desarrolla la educación secundaria, ya que este contexto influye en las expectativas y aspiraciones de los/las estudiantes, así como en las prácticas pedagógicas y las políticas educativas.

Por otro lado, García Hoz (2007), ha analizado el papel de las prácticas pedagógicas en el rendimiento académico de los/las estudiantes y subraya que es fundamental que la enseñanza en el nivel secundario sea relevante, significativa y adaptada a las necesidades y características de los alumnos/as, con el fin de estimular su interés y motivación hacia el aprendizaje. El autor, destaca la importancia de promover un ambiente escolar positivo y de apoyo, que favorezca la participación activa de los/las estudiantes y contribuya a su bienestar emocional.

Por su parte, Gentili (2011), ha cuestionado las desigualdades y exclusiones que existen en el sistema educativo argentino y latinoamericano, y su impacto en el rendimiento académico de ciertos grupos de estudiantes; sostiene que las políticas educativas y las prácticas pedagógicas tienden a reproducir y legitimar las desigualdades sociales, lo que puede llevar a la exclusión y marginalización de estudiantes de sectores sociales desfavorecidos. Diversos estudios han abordado esta temática desde distintas perspectivas, proporcionando una comprensión más profunda de los factores que influyen en el desempeño de los/las estudiantes.

Dentro de este marco, Portes y MacLeod (1999), destacan la importancia del capital cultural y social en el rendimiento académico de estudiantes. Argumentan que el capital cultural, definido como el conjunto de conocimientos, habilidades y valores transmitidos dentro de un entorno familiar y comunitario, juega un papel crucial en la preparación académica de los/las jóvenes del nivel secundario. También, señalan que el capital social, que se refiere a las redes de relaciones sociales y el apoyo comunitario, influye en el rendimiento escolar al proporcionar recursos y oportunidades adicionales para el aprendizaje.

Por otro lado, Ferguson (2008), examina el impacto de factores socioeconómicos en el rendimiento académico de los/las estudiantes de secundaria. Su investigación revela que el nivel socioeconómico de los padres, el acceso a recursos educativos y el entorno familiar desempeñan un papel significativo en el desempeño académico de los/las jóvenes. Ferguson argumenta que las desigualdades socioeconómicas pueden crear brechas en el rendimiento escolar, perpetuando así la desigualdad social. Lee y Burkam (2003), se centran en la influencia del entorno escolar en el rendimiento académico de los/las estudiantes de secundaria. Su investigación sugiere que factores como el clima escolar, la calidad de la enseñanza y el apoyo institucional pueden afectar significativamente el desempeño estudiantil. Destacan la importancia de políticas educativas que promuevan la equidad y la inclusión para mejorar el rendimiento académico de todos los/las estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o cultural.

Al considerar estas investigaciones, se puede apreciar la complejidad del rendimiento académico en el nivel secundario y la interacción de múltiples factores en este proceso. Como se ha venido diciendo, desde el capital cultural y social hasta el contexto socioeconómico y el entorno escolar, diversos elementos pueden influir en el rendimiento de los/las estudiantes y podrían impactar en su éxito educativo a largo plazo.

En el ámbito latinoamericano se ha proporcionado perspectivas únicas sobre los factores que inciden en el desempeño de los/las estudiantes en la región. En este sentido, Tatto (2002), en su libro "La reforma educativa en México: la búsqueda de la calidad educativa", examina las reformas educativas

implementadas en México y su efecto en el desempeño estudiantil. Su investigación destaca la importancia de políticas que promuevan la equidad y la calidad educativa para mejorar el rendimiento académico de todos los/las estudiantes. También, Latapí (2007), en su libro "Educación y sociedad en México", examina la relación entre la calidad de la enseñanza y el rendimiento estudiantil en el contexto mexicano. El autor sugiere que la calidad de la educación y el apoyo institucional son factores clave para mejorar el desempeño académico de los estudiantes en la región.

En función de lo planteado, si nos centramos en el contexto argentino, el estudio del rendimiento académico en el nivel secundario ha sido abordado por varios autores que han contribuido significativamente al entendimiento de este fenómeno; proporcionando importantes perspectivas sobre los determinantes y las implicaciones del rendimiento académico en el contexto educativo del país.

En relación con este tema, Gvirtz (2004), en su libro "¿Qué enseñar en la escuela secundaria? Reflexiones sobre la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales", analiza los desafíos y las tensiones en torno a la enseñanza de estas disciplinas en la escuela secundaria, y su impacto en el rendimiento académico de los/las estudiantes. Su trabajo destaca la importancia de una enseñanza relevante y significativa para promover un mejor desempeño estudiantil. Por otro lado, Birgin (2004), en su estudio "Educación secundaria en la Argentina: problemas y desafíos", analiza los principales desafíos que enfrenta la educación secundaria en el país, incluyendo la falta de acceso, la desigualdad socioeconómica y la baja calidad educativa. Resalta la necesidad de políticas que aborden estas problemáticas de manera integral para mejorar el rendimiento académico y la equidad en la educación secundaria.

También Rossemberg (2007), en su estudio "Desigualdades educativas en la Argentina. Nuevos problemas y viejas desigualdades", examina las disparidades en el acceso y la calidad de la educación secundaria en el país y su impacto en la equidad educativa y el desempeño estudiantil; resalta la necesidad de políticas que aborden estas desigualdades para mejorar el rendimiento académico y la inclusión educativa en Argentina.

Finalmente, Neufeld (2009), en "Clima y rendimiento académico en escuelas medias. Un estudio de casos", analiza cómo el clima escolar influye en la motivación, el compromiso y el desempeño académico de los/las estudiantes en el nivel secundario. Sugiere que un clima escolar positivo y de apoyo puede contribuir significativamente a un mejor rendimiento académico y bienestar estudiantil.

Las perspectivas de estos autores concluyen que, el rendimiento académico específicamente en el nivel secundario está influenciado por una serie de factores interrelacionados que interactúan de manera compleja. La calidad de la enseñanza y el acceso a recursos educativos son aspectos fundamentales que influyen directamente en el aprendizaje y el desempeño de los/las estudiantes.

Por lo tanto, una enseñanza relevante, significativa y adaptada a las necesidades y características de los alumnos/as es esencial para estimular su interés y motivación hacia el aprendizaje. La disponibilidad de materiales didácticos adecuados, así como de tecnologías de la información y la comunicación, puede enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales.

Sin embargo, la calidad de la enseñanza no puede entenderse de manera aislada, sino que está estrechamente ligada a las condiciones socioeconómicas y culturales de los/las estudiantes. Las desigualdades educativas, tanto en términos de acceso a la educación como de recursos disponibles, son un factor determinante en el rendimiento académico de los/las estudiantes. Las brechas socioeconómicas y culturales pueden limitar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los alumnos/as, afectando negativamente su rendimiento académico y perpetuando la desigualdad educativa.

En conclusión, el rendimiento académico en el nivel secundario no puede entenderse de manera aislada, sino que debe analizarse en relación con una serie de factores interrelacionados, que van desde las características individuales y el contexto socioeconómico y cultural de los/las estudiantes, hasta las prácticas pedagógicas y las políticas educativas.

Tipos de Rendimiento Académico

El rendimiento académico, se establece como un eje fundamental en el ámbito educativo, siendo un indicador clave del nivel de éxito y logro alcanzado por los/las estudiantes en sus actividades de aprendizaje.

Aquí, se analizan tres aspectos esenciales del rendimiento académico: el rendimiento cognitivo, el rendimiento afectivo y el rendimiento conductual. Cada uno de estos aspectos no solo constituye elementos fundamentales en el proceso educativo, sino que también, juegan un papel vital en el desarrollo integral de los/las estudiantes.

➤ Rendimiento cognitivo:

El rendimiento cognitivo constituye un pilar fundamental en el proceso educativo, ya que se centra en la capacidad de los/las estudiantes para procesar, comprender y aplicar la información adquirida en el contexto escolar. Esta dimensión del rendimiento académico, tal como lo señaló Vigotsky (1978), está estrechamente ligada a la adquisición de conocimientos, la comprensión de conceptos y la habilidad para resolver problemas de manera efectiva. Al evaluar el rendimiento cognitivo, se consideran diversas habilidades cognitivas, como la memoria, la comprensión y el razonamiento, a través de instrumentos como exámenes, pruebas y tareas. Estos métodos permiten a los/las educadores medir la capacidad de los/las estudiantes para asimilar y aplicar los conceptos aprendidos en el aula, así como su habilidad para enfrentar desafíos intelectuales de manera exitosa. Es importante destacar que el rendimiento cognitivo no solo se limita a la capacidad de retener información, sino que también implica la capacidad de analizar y sintetizar conocimientos de manera crítica.

En este sentido, el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, análisis y síntesis es fundamental para el éxito académico y profesional de los/las estudiantes, como señaló Vigotsky (1978). Los/las estudiantes que alcanzan un alto nivel de rendimiento cognitivo suelen obtener mejores calificaciones y desempeñarse de manera más eficiente en sus estudios. Además, estas habilidades cognitivas son esenciales en la vida profesional, ya que permiten a

los individuos abordar problemas complejos, tomar decisiones informadas y adaptarse a entornos cambiantes.

➤ Rendimiento afectivo:

Según Piaget (2005), constituye un aspecto esencial en el proceso educativo, ya que aborda la dimensión emocional y motivacional de los/las estudiantes durante su aprendizaje. Esta etapa del rendimiento escolar engloba una serie de elementos clave, como la motivación, el interés, la autoconfianza y la ansiedad vinculada al desempeño académico. Según Piaget, estos aspectos emocionales tienen un impacto significativo en la actitud de los/las estudiantes hacia el estudio, así como en su nivel de compromiso y su habilidad para enfrentar los desafíos educativos.

El autor destacaba que una actitud positiva hacia el aprendizaje suele estar estrechamente relacionada con un mejor rendimiento académico y una mayor satisfacción personal. En sus propias palabras, (...) *“sin afecto, no habría interés, no habría necesidad, no hay motivación; y, en consecuencia, las preguntas o problemas nunca se plantearían y no habría inteligencia. La afectividad es una condición necesaria en la constitución de la inteligencia”*. Piaget, (1992, p. 32). Esto subraya la importancia crucial de la dimensión emocional en la formación de la inteligencia y el éxito académico.

Por lo tanto, los/las docentes y las instituciones educativas desempeñan un papel fundamental en el fomento del rendimiento afectivo. A través de diversas estrategias pedagógicas y de apoyo emocional, es posible cultivar un ambiente propicio para el aprendizaje en el cual los/las estudiantes se sientan motivados y seguros. Esto puede implicar el reconocimiento y la celebración de los logros, la definición de metas alcanzables, la provisión de retroalimentación constructiva y el establecimiento de un clima de confianza y respeto en el aula.

Además, como destaca Piaget (2005), es esencial que los/las docentes reconozcan y aborden las necesidades emocionales de sus estudiantes, ya que estas pueden influir significativamente en su rendimiento académico y su bienestar general. Al promover la motivación intrínseca, la autoeficacia y el

bienestar emocional de los/las estudiantes, los/las educadores pueden contribuir de manera significativa a su éxito académico y desarrollo personal, sentando las bases para un aprendizaje duradero y significativo.

➤ Rendimiento conductual:

Según Pavlov (1927), se centra en las acciones observables de los/las estudiantes dentro del contexto escolar, lo que incluye aspectos como la puntualidad en la asistencia a clases, la participación activa en actividades académicas y el acatamiento de normas y expectativas establecidas por la institución educativa. Este tipo de rendimiento, influenciado por factores externos como los refuerzos, las consecuencias y el ambiente de aprendizaje, constituye un pilar fundamental en el desarrollo integral de los/las estudiantes en el contexto educativo.

Esto indica que la importancia del rendimiento conductual radica en su contribución al desarrollo de habilidades sociales, la disciplina y el cumplimiento de responsabilidades en el ámbito escolar. Los/las estudiantes que exhiben un buen rendimiento en este aspecto tienden a integrarse de manera más efectiva en la comunidad escolar, establecer relaciones positivas y constructivas con sus compañeros y docentes, y adquirir habilidades de autogestión y organización que son esenciales para su éxito tanto en el ámbito académico como en el personal.

En efecto, una sólida base de rendimiento conductual no solo facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que también contribuye al establecimiento de un ambiente escolar positivo y productivo para todos los involucrados. Los/las estudiantes que demuestran un comportamiento adecuado no solo benefician su propio desarrollo, sino que también promueven un clima de respeto, responsabilidad y colaboración dentro del entorno escolar.

Por lo tanto, es fundamental que las instituciones educativas implementen estrategias efectivas para fomentar y reforzar el rendimiento conductual positivo entre sus estudiantes. Esto puede implicar la aplicación consistente de sistemas de recompensas y consecuencias, la promoción de normas claras y justas, y la

creación de un ambiente de aprendizaje que fomente la responsabilidad individual y el respeto mutuo. Al hacerlo, las escuelas pueden contribuir significativamente al desarrollo integral de sus estudiantes y al establecimiento de una comunidad escolar saludable y equitativa.

Continuando con los tipos de rendimiento académico, en su análisis sobre el tema, Ferre (2014), distingue varios tipos que abarcan diferentes dimensiones y aspectos del proceso educativo. Estos tipos incluyen:

➤ Rendimiento individual:

Se centra en el progreso y los logros que un/una estudiante alcanza en múltiples aspectos de su desarrollo educativo. Cuando hablamos de rendimiento individual, nos referimos no solo a las calificaciones obtenidas en exámenes y evaluaciones, sino también a la adquisición de conocimientos, experiencias, hábitos, destrezas, habilidades, actitudes y aspiraciones por parte de cada estudiante. Este enfoque integral reconoce que el éxito educativo va más allá de la mera acumulación de conocimientos y se extiende a la formación de la persona en su totalidad.

Por ejemplo, el rendimiento individual puede manifestarse en la capacidad de un/una estudiante para comprender conceptos complejos, aplicar el conocimiento en situaciones prácticas, demostrar habilidades de pensamiento crítico y creativo, y mantener una actitud positiva hacia el aprendizaje. También abarca aspectos como la participación activa en el aula, la colaboración con otros estudiantes, el respeto por las normas y valores éticos, y el desarrollo de metas personales y profesionales. Lo que distingue al rendimiento individual es su enfoque en las necesidades y características únicas de cada estudiante. En lugar de adoptar un enfoque uniforme para evaluar el rendimiento de todos los/las estudiantes, los/los educadores deben reconocer y valorar las diferencias individuales, adaptando sus estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades específicas de cada estudiante.

En este sentido, el rendimiento individual proporciona información valiosa a los/las docentes para tomar decisiones pedagógicas específicas y

personalizadas. Al comprender las fortalezas y debilidades de cada estudiante, los/las docentes pueden diseñar experiencias de aprendizaje más efectivas y ofrecer apoyo adicional donde sea necesario. Esto no solo beneficia el rendimiento académico del/ de la estudiante, sino que también promueve su desarrollo integral y su bienestar emocional.

➤ Rendimiento general:

Este tipo de rendimiento no se limita a evaluar el desempeño del/ de la estudiante en una materia específica, sino que proporciona una visión panorámica de su nivel de competencia y dominio en todas las áreas o materias del currículum. Cuando hablamos de rendimiento general, nos referimos al desempeño global de cada estudiante a lo largo de su trayectoria educativa. Una forma común de medir este rendimiento es a través del certificado analítico de finalización de estudios, que suele incluir la nota media obtenida en todas las materias/espacios curriculares cursados durante un período determinado.

Por ejemplo, un/una estudiante con un alto rendimiento general puede haber obtenido calificaciones sobresalientes en todas las materias/espacios curriculares, demostrando un sólido dominio de los contenidos y habilidades impartidas en el currículum. Por otro lado, un/una estudiante con un rendimiento general más bajo puede haber enfrentado dificultades en algunas áreas o materias, lo que podría indicar la necesidad de intervención o apoyo adicional. El rendimiento general es una herramienta valiosa para evaluar el progreso académico de los/las estudiantes a lo largo del tiempo y para identificar áreas de fortaleza y áreas de mejora. También puede ser útil para los propios estudiantes, ya que les proporciona retroalimentación sobre su desempeño y les ayuda a establecer metas educativas realistas y alcanzables.

Es importante tener en cuenta que el rendimiento general no solo se basa en las calificaciones obtenidas en exámenes y evaluaciones, sino que también puede incluir otros aspectos del desempeño estudiantil, como la participación en actividades extracurriculares, el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo y la responsabilidad personal.

➤ Rendimiento específico:

El concepto de rendimiento específico, como lo plantea Ferre (2014), se adentra en la evaluación detallada del desempeño de un estudiante en una materia o área particular del currículum. No se limita únicamente a la calificación obtenida en exámenes y evaluaciones, sino que también considera otros aspectos relevantes, como el componente afectivo y las relaciones interpersonales de cada estudiante con sus compañeros/as y profesores/as.

Cuando hablamos de rendimiento específico, nos referimos a la capacidad de un/una estudiante para comprender, aplicar y demostrar habilidades en un área de conocimiento particular. Por ejemplo, un estudiante puede tener un rendimiento específico sobresaliente en matemáticas, mostrando un dominio excepcional de los conceptos y métodos matemáticos, así como una habilidad para resolver problemas complejos en este campo.

Sin embargo, el rendimiento específico va más allá de la competencia académica en una materia específica. También considera la interacción de cada estudiante con sus compañeros/as y profesores/as, así como su actitud y compromiso con el aprendizaje en esa área en particular. Esto significa que el rendimiento específico no solo evalúa el conocimiento y las habilidades técnicas, sino también su capacidad para colaborar, comunicarse y trabajar en equipo en un contexto educativo. Al proporcionar información detallada sobre las fortalezas y debilidades de un/una estudiante en áreas específicas del conocimiento, el rendimiento específico se convierte en una herramienta invaluable para educadores. Les permite identificar las necesidades individuales de cada estudiante y adaptar sus estrategias de enseñanza para satisfacer esas necesidades de manera efectiva.

Al mismo tiempo, el rendimiento específico también puede ser útil para los propios estudiantes, ya que les brinda retroalimentación sobre su progreso en una materia específica y les ayuda a identificar áreas en las que necesitan mejorar. Esto les permite enfocar sus esfuerzos de estudio y establecer metas educativas realistas y alcanzables en función de sus intereses y habilidades.

➤ Rendimiento social:

Es un aspecto fundamental del desarrollo estudiantil que surge de la interacción y socialización de cada estudiante dentro del entorno escolar o la comunidad educativa. Este tipo de rendimiento no se limita únicamente a las calificaciones académicas, sino que se centra en la capacidad para integrarse de manera efectiva en el contexto social de la escuela y participar de manera constructiva en diversas actividades grupales y colaborativas.

Cuando hablamos de rendimiento social, nos referimos a la habilidad del/ de la estudiante para establecer relaciones positivas con sus compañeros/as y colaborar de manera eficaz en proyectos y tareas conjuntas. Esto implica no solo la capacidad de comunicarse y trabajar en equipo, sino también la disposición para escuchar, respetar las opiniones de los demás y resolver conflictos de manera pacífica y constructiva. El rendimiento social es esencial para el desarrollo integral de cada estudiante, ya que promueve la formación de habilidades sociales y emocionales clave, como la empatía, la cooperación y la capacidad para trabajar en equipo. Estas habilidades son fundamentales en la vida cotidiana y en el futuro profesional, ya que influyen en su capacidad para establecer relaciones interpersonales sólidas, resolver problemas de manera colaborativa y adaptarse a diferentes contextos sociales y laborales.

Por otra parte, el rendimiento social también juega un papel crucial en la adaptación de cada estudiante a diferentes entornos sociales. Al interactuar con una variedad de personas en el entorno escolar, el/la estudiante desarrolla una comprensión más profunda de la diversidad y la inclusión, lo que le permite adaptarse y prosperar en contextos sociales diversos y multiculturales.

Sin duda, los/las docentes desempeñan un papel importante en el fomento del rendimiento social de los/las estudiantes al crear un ambiente inclusivo y de apoyo donde se valoren y promuevan las habilidades sociales y emocionales. Esto puede incluir la implementación de actividades grupales, el desarrollo de la colaboración y el trabajo en equipo, y la enseñanza de habilidades para la resolución de conflictos y la comunicación efectiva.

Podemos ver que los conceptos de rendimiento cognitivo, afectivo y conductual propuestos por autores como Vigotsky (1978) Piaget (2005) y Pavlov (1927), se relacionan estrechamente con los tipos de rendimiento descritos por Ferre (2014). De este modo, el rendimiento cognitivo abordado por Vigotsky, centrado en la capacidad de procesamiento de información y resolución de problemas, se asemeja al rendimiento individual propuesto por Ferre, que considera el progreso y logros en términos de conocimientos y habilidades adquiridas. El rendimiento afectivo, según Piaget, refleja la dimensión emocional y motivacional de cada estudiante, relacionada con el interés y la autoconfianza, lo que coincide con el concepto de rendimiento social de Ferre, que se enfoca en la integración del/de la estudiante en su entorno social y sus relaciones con pares y docentes. El rendimiento conductual, como lo plantea Pavlov, se relaciona con las conductas observables del/de la estudiante, como la asistencia y la participación en actividades, aspectos similares al rendimiento específico de Ferre, que se concentra en el desempeño del estudiante en áreas específicas del currículum.

Estas relaciones muestran cómo los conceptos de diferentes autores se entrelazan con los tipos de rendimiento propuestos por Ferre (2014), contribuyendo así a una comprensión más completa del proceso educativo. Dentro de cada uno de estos tipos de rendimiento académico descritos anteriormente, se pueden analizar factores específicos que inciden en el buen o mal desempeño de un/una estudiante.

Clasificación de factores que afectan el rendimiento académico

Se han llevado a cabo innumerables investigaciones sobre los factores que afectan el desempeño o rendimiento académico, varias décadas de estudio han identificado importantes hallazgos. Se analizaron numerosos estudios que han arrojado importantes conclusiones y han contribuido a esclarecer esta compleja relación. En particular, durante las décadas de los 60 y 70, el influyente

"Reporte Coleman" (1966)⁷ destacó una serie de características escolares que se consideraban determinantes para la calidad de la educación. Este informe identificó que el nivel académico de los/las docentes, el gasto por alumno/a, los materiales educativos disponibles, las condiciones de las instalaciones escolares y el tamaño de las escuelas eran elementos que tenían un impacto directo en el desempeño de los/las estudiantes.

No obstante, los resultados de este estudio concluyeron que, entre todos estos factores, aquellos relacionados con los antecedentes socioeconómicos de los alumnos/as presentaban una correlación más significativa con el rendimiento académico. Este hallazgo resaltó la importancia crucial del entorno social y económico en el cual los/las estudiantes están inmersos, destacando cómo factores como el nivel de ingresos familiares, el nivel educativo de los padres, el acceso a recursos educativos adicionales y otras variables relacionadas con el contexto socioeconómico ejercen una influencia determinante en el éxito académico de los alumnos/as. Investigaciones posteriores, han ampliado este panorama, identificando una amplia gama de factores que pueden influir en el rendimiento académico de los/las estudiantes. Entre estos factores se incluyen variables individuales, como las habilidades cognitivas, los estilos de aprendizaje y las características personales, así como factores relacionados con el entorno escolar, como la calidad de la enseñanza, el clima escolar, la disponibilidad de recursos educativos y el apoyo pedagógico proporcionado por la institución educativa. En la década del 80, Edmond (1979), realiza varias investigaciones en Estados Unidos y descubre que las escuelas efectivas compartían algunas características como: un fuerte liderazgo, un clima de expectativa, un ambiente

⁷ En 1966, la Oficina de Educación de EE. UU. encargó la histórica encuesta "Igualdad de oportunidades educativas" para estudiar la "falta de disponibilidad de igualdad de oportunidades educativas para las personas por motivos de raza, color, religión u origen nacional en las instituciones educativas públicas". James Coleman, quien dirigió el estudio, era un destacado sociólogo y defensor de los derechos civiles que había sido arrestado por manifestarse afuera de un parque de diversiones que se negaba a admitir afroamericanos. Conocido como el informe Coleman, el estudio de 700 páginas se basó en datos de más de 645,000 estudiantes y maestros en 4,000 escuelas públicas de EE. UU. Uno de sus hallazgos más controversiales fue que los antecedentes familiares (no la escuela, la financiación, la religión o la raza) eran la única característica que mostraba una relación constante con el rendimiento académico.

ordenado (no rígido), comunicación hacia los alumnos/as de las prioridades de aprendizaje, monitoreo constante del logro de estudiantes y maestros.

Algunos factores que afectan el rendimiento académico han sido clasificados en:

Motivación y compromiso:

La motivación y el compromiso son pilares fundamentales en el proceso educativo, ya que influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los/las estudiantes. Como señala Díaz Barriga (2006), la motivación intrínseca, es decir, aquella que surge del interés y la satisfacción personal, juega un papel crucial en el esfuerzo y la dedicación que los/las estudiantes ponen en sus estudios. Cuando los alumnos/as están intrínsecamente motivados, muestran una mayor disposición para aprender y se comprometen de manera más activa con su proceso educativo. Esta motivación interna les impulsa a enfrentar desafíos académicos con entusiasmo y perseverancia, lo que, a su vez, repercute positivamente en su desempeño académico. Es importante reconocer que la motivación puede ser moldeada y fomentada tanto por los/las docentes como por el entorno educativo, creando un ambiente propicio que estimule el interés y la curiosidad de los/las estudiantes por aprender.

Apoyo familiar y contexto socioeconómico:

Ongari y Quattrocchi (2018), han subrayado la influencia del contexto familiar y socioeconómico en el rendimiento académico de los/las estudiantes. El nivel de apoyo y recursos disponibles en el hogar puede impactar significativamente en la capacidad del estudiante para concentrarse en sus estudios y obtener buenos resultados académicos.

Autoeficacia y creencias personales:

Bandura (1997), expresa que la autoeficacia juega un papel importante en el rendimiento académico. Investigaciones como las de Zimmerman y Bandura (1994), han mostrado que los/las estudiantes con una alta autoeficacia tienden

a establecer metas más desafiantes y a esforzarse más por alcanzarlas, lo que puede traducirse en un mejor rendimiento académico.

Salud física y bienestar emocional:

Pérez Esquivel (2015), ha destacado la importancia de la salud física y el bienestar emocional en el rendimiento académico de los/las estudiantes.

Problemas de salud física, como la falta de sueño o una mala alimentación, pueden afectar negativamente la capacidad de concentración y el rendimiento académico, mientras que el estrés y la ansiedad pueden obstaculizar el proceso de aprendizaje.

En los últimos años Escorza y Gutiérrez (2014), señalan que la investigación educativa en países en vías de desarrollo ha acumulado evidencia sobre los factores escolares, asociados con la calidad de la educación, estos factores variados explican el desempeño del estudiante. Escorza y Gutiérrez (2014), en su investigación citan a Fuller (1986), quien analiza alrededor de 60 investigaciones previas, determinando los indicadores de calidad de las escuelas y la relación con el desempeño académico.

Se establece que estos indicadores son variados, cambian de escuela en escuela y se ve afectado por una combinación de los siguientes factores:

a) Condiciones individuales del estudiante tales como: su inteligencia, su género, su edad, su motivación, su autoestima, la motivación que tenga, el estilo cognitivo y de aprendizaje, etc.

b) Condiciones ligada a su entorno familiar, tales como: la zona socioeconómica en la que vive, la escolaridad de los padres, el ingreso familiar, la expectativa de que el hijo termine su escolaridad, el apoyo que le brinden para hacer tareas escolares, etc.

c) Condiciones ligadas a la escuela tales como condiciones materiales de las escuelas que incluye infraestructura escolar, contar con materiales para la enseñanza y para el aprendizaje, títulos de los docentes, prácticas docentes,

práctica evaluativa de la institución, liderazgo del directivo, gasto por alumno, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014, p.17)

Existe una pluralidad de factores, es complejo el entramado de relaciones que se establecen entre ellos y el consecuente impacto sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de un estudiante.

Con relación a esto González y Tourón (1992), expresan y realizan otra clasificación de factores que inciden en el éxito o fracaso académico agrupándolos en tres categorías:

a) factores psicológicos (personales, inteligencia, personalidad, actitudes, motivación, etc.);

b) factores sociológicos o ambientales (clima social, clima escolar, ambiente familiar, etc.);

c) factores didácticos o pedagógicos (estrategias de instrucción, métodos de enseñanza; recursos didácticos; etc.). (González y Tourón, 1992, p.247).

Por su parte, los autores González y Tourón (1992), refieren que “en las dos últimas décadas la investigación se ha centrado en los factores de personalidad que inciden en el aprendizaje y en el rendimiento académico, prestándosele especial atención a la motivación académica y a sus constituyentes”. (González y Tourón, 1992, p.17) se destaca que,

“la motivación -entendida como el proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta- está, en gran medida, mediada por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y de las tareas a las que se ven enfrentados. (...) Hay acuerdo unánime en que las metas generales de la conducta de rendimiento son el demostrar competencia y el incrementar, o al menos proteger, los sentimientos de valía y autoestima”. (González y Tourón, 1992, p.285).

Siguiendo al factor de personalidad y su incidencia en el rendimiento académico de un/una estudiante, es necesario indagar en la influencia de la

evaluación en el rendimiento académico y en la definición de autoestima y el proceso de construcción de esta.

A modo de resumen y siguiendo a algunos de los autores analizados, los factores asociados al rendimiento o desempeño de cada estudiante se clasifica del siguiente modo:

Factores del rendimiento:

Factores individuales del estudiante	Factores relacionados con el entorno familiar	Factores relacionados con la escuela	Factores socioeconómicos y culturales
<p>Habilidades cognitivas</p> <p>inteligencia, memoria, atención, procesamiento de información, pensamiento crítico, etc. (Bandura, 1997; Coleman et al., 1966).</p> <p>Estilos de aprendizaje</p> <p>visual, auditivo, kinestésico, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014).</p> <p>Características personales</p> <p>motivación, autoestima, autoeficacia, responsabilidad,</p>	<p>Nivel socioeconómico</p> <p>ingresos familiares, acceso a recursos educativos, etc. (Coleman et al., 1966; Escorza & Gutiérrez, 2014; Ongari & Quattrocchi, 2018).</p> <p>Escolaridad de los padres</p> <p>nivel educativo de los padres, apoyo académico en el hogar, etc. (Coleman et al., 1966; Escorza & Gutiérrez, 2014; Ongari & Quattrocchi, 2018).</p> <p>Expectativas familiares</p>	<p>Calidad de la enseñanza</p> <p>métodos de enseñanza, recursos didácticos, evaluación del aprendizaje, etc. (Edmond, 1979; Escorza & Gutiérrez, 2014; Fuller, 1986).</p> <p>Clima escolar</p> <p>ambiente positivo, relaciones de respeto entre estudiantes y docentes, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014; Fuller, 1986).</p> <p>Disponibilidad de recursos educativos</p> <p>infraestructura escolar, materiales educativos, tecnología, etc.</p>	<p>Nivel de pobreza</p> <p>acceso a bienes y servicios básicos, oportunidades educativas, etc. (Coleman, 1966).</p> <p>Condiciones Socioeconómicas de los/las estudiantes y sus familias impactan significativamente en su capacidad para acceder a recursos educativos y en su rendimiento escolar. (Coll,2007)</p>

<p>disciplina, etc. (Bandura, 1997; Díaz Barriga, 2006; González & Tourón, 1992).</p> <p>Salud física y bienestar emocional</p> <p>nutrición, sueño, salud mental, manejo del estrés, etc. (Pérez Esquivel, 2015).</p> <p>Hábitos de estudio</p> <p>organización del tiempo, técnicas de estudio, estrategias de aprendizaje, etc. (González & Tourón, 1992).</p>	<p>expectativas sobre el rendimiento académico del estudiante, apoyo emocional, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014; Ongari & Quattrocchi, 2018).</p> <p>Ambiente familiar</p> <p>clima familiar, relaciones entre padres e hijos, comunicación, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014; Ongari & Quattrocchi, 2018).</p> <p>Acceso a recursos en el hogar</p> <p>espacio de estudio adecuado, acceso a internet, libros, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014; Ongari & Quattrocchi, 2018).</p>	<p>(Escorza & Gutiérrez, 2014; Fuller, 1986).</p> <p>Apoyo pedagógico</p> <p>tutoría, orientación educativa, atención a necesidades especiales, etc. El apoyo y la orientación de los docentes pueden influir significativamente en el rendimiento y la motivación de los estudiantes. (Escorza & Gutiérrez, 2014; Fuller, 1986, Coll,2007).</p> <p>Prácticas pedagógicas y metodologías de enseñanza: inclusivas y adaptativas, que deben considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades individuales. (Coll, 2007)</p> <p>Liderazgo escolar</p> <p>gestión efectiva de la escuela, liderazgo del director, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014; Fuller, 1986).</p> <p>Relaciones entre pares</p> <p>compañerismo, colaboración, apoyo mutuo, etc. (Escorza & Gutiérrez, 2014).</p>	
---	--	--	--

Influencia de la evaluación en la construcción del Rendimiento Académico:

En el contexto de la educación secundaria en Argentina, las prácticas de evaluación no solo son una medida del aprendizaje, sino que también influyen de manera significativa en el rendimiento académico de los/las estudiantes.

De esta manera, Feldman (2003), argumenta que las prácticas de evaluación pueden afectar tanto el proceso de aprendizaje como la motivación de los/las estudiantes. Los criterios y métodos de evaluación pueden favorecer ciertos estilos de aprendizaje sobre otros, lo que repercute directamente en el rendimiento académico de los/las estudiantes secundarios.

Por eso, una de las principales ideas desarrolladas por Feldman (2003), es que las prácticas de evaluación no son simplemente un reflejo del aprendizaje de los/las estudiantes, sino que también tienen el potencial de influir en dicho aprendizaje. Esto se debe a que la evaluación no solo proporciona retroalimentación sobre el desempeño de estos, sino que también puede dar forma a sus percepciones y actitudes hacia el aprendizaje. Por ejemplo, si las evaluaciones se centran únicamente en la memorización de información o en la repetición de hechos, es probable que los/las estudiantes perciban el aprendizaje como un proceso pasivo y mecánico. En este caso, la evaluación puede tener un efecto desmotivador, ya que los/las estudiantes pueden sentir que su esfuerzo no se ve reflejado en los resultados obtenidos.

Por otro lado, si las prácticas de evaluación se diseñan de manera que fomenten la reflexión, la aplicación de conocimientos y el pensamiento crítico, es más probable que los/las estudiantes, perciban el aprendizaje como un proceso activo y significativo. En este sentido, la evaluación puede actuar como un catalizador para el aprendizaje, motivando al estudiantado a comprometerse más profundamente con los contenidos y a desarrollar habilidades cognitivas más complejas. El autor también señala que las prácticas de evaluación deben ser justas y equitativas para todos los/las estudiantes, teniendo en cuenta sus

diferencias individuales y sus estilos de aprendizaje. Las evaluaciones deben ser diseñadas de manera que permitan a todos demostrar su comprensión y habilidades, independientemente de sus antecedentes o capacidades previas.

En línea con esto, Greco (2010), ha investigado la relación entre las prácticas de evaluación y la equidad educativa en el contexto específico de la educación secundaria en Argentina. La autora sostiene que las políticas de evaluación pueden tener efectos discriminatorios, favoreciendo a ciertos grupos de estudiantes mientras marginan a otros. Manifiesta cómo ciertas formas de evaluación, pueden contribuir a reproducir y perpetuar las desigualdades sociales, impactando negativamente en el rendimiento académico de los/las estudiantes de secundaria. Además de su influencia en el rendimiento académico, las prácticas de evaluación también tienen un impacto directo en las oportunidades de aprendizaje de los/las estudiantes en la educación secundaria.

En relación con este tema, Coll (2006), ha destacado que los enfoques tradicionales de evaluación, centrados en la memorización y la repetición de información, pueden limitar el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Esto, a su vez, afecta las oportunidades de aprendizaje al no permitir que los/las estudiantes de secundaria desarrollen plenamente su potencial.

En la misma línea, encontramos a Feldman (2003), que ha destacado cómo las prácticas de evaluación pueden afectar tanto el proceso de aprendizaje como el rendimiento académico de los/las estudiantes. El autor argumenta que las evaluaciones que se centran exclusivamente en la memorización de información pueden limitar la capacidad de los/las estudiantes para comprender y aplicar conceptos de manera significativa. En cambio, aboga por un enfoque más centrado en la comprensión profunda y la transferencia de conocimientos, lo que puede ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes en la educación secundaria.

Coincidentemente, Perkins (1992), ha explorado cómo las prácticas de evaluación pueden influir en la calidad del aprendizaje de los/las estudiantes. Perkins argumenta que las evaluaciones tradicionales, que se centran en la

memorización y la repetición de información, pueden no ser efectivas para promover un aprendizaje profundo y significativo. Aconseja por enfoques de evaluación más auténticos y centrados en la comprensión, que permitan a los/las estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos del mundo real y desarrollar habilidades cognitivas más avanzadas.

Así mismo, Greco (2015), ha profundizado en este tema, analizando cómo ciertas prácticas de evaluación pueden desmotivar a los/las estudiantes y contribuir al abandono escolar en la educación secundaria. Señala que las evaluaciones basadas exclusivamente en exámenes estandarizados pueden generar altos niveles de estrés y ansiedad en los/las estudiantes, lo que repercute negativamente en su participación y compromiso con el aprendizaje en la educación secundaria.

Estos autores, entre otros, coinciden en la importancia de adoptar prácticas de evaluación más variadas y equitativas en la educación secundaria, que promuevan un aprendizaje profundo y significativo. Al proporcionar a los/las estudiantes oportunidades para demostrar su comprensión y aplicar sus conocimientos en diferentes contextos, estas prácticas de evaluación pueden ampliar sus oportunidades de aprendizaje y prepararlos para enfrentar los desafíos del mundo moderno. En el caso de los/las estudiantes de la división D en la escuela N de Bahía Blanca, las prácticas de evaluación podrían ser más diversificadas ajustándose a las diferentes trayectorias educativas de cada estudiante; de este modo podría fortalecer el rendimiento o desempeño académico de los/las estudiantes.

Capítulo III

Perspectivas sobre la autoestima y las percepciones colectivas en la construcción de trayectorias educativas

Según la Real Academia Española (RAE), la definición del término autoestima implica una connotación positiva: "Valoración generalmente positiva de sí mismo" (Real Academia Española: Diccionario de la lengua española,

2015). Esta noción se profundiza con la perspectiva de Estrugo & Donadio (2016), quienes señalan que William James (1890) fue uno de los primeros autores en proponer una definición de autoestima, definiéndola como "el grado de fracaso o éxito que percibe una persona con relación al cumplimiento de sus metas u objetivos" (Estrugo., 2016, p.6).

En su informe de investigación Solís (2005), añade una capa de complejidad al abordar la diversidad de definiciones de autoestima. Aunque reconoce esta pluralidad, destaca que se acepta generalmente que la autoestima se refiere a lo que sentimos y pensamos acerca de nosotros mismos (Solís, 2005, p.16). La investigadora describe que es común que las personas atribuyan valor a aspectos externos o materiales, como la imagen física, los bienes materiales, la posición social o el rendimiento en el trabajo o estudio. Cuando alguna de estas facetas se ve afectada de alguna manera, ya sea por pérdida o deterioro, las personas suelen experimentar una disminución en su autovaloración, lo que repercute negativamente en su autoestima (SOLÍS, 2005).

Esta comprensión más amplia de la autoestima no solo abarca la evaluación positiva o negativa de uno mismo, sino que también considera la relación entre los logros personales, las metas individuales y la percepción de valía personal.

En este sentido, la autoestima no solo refleja la valoración interna del individuo, sino que también está influenciada por factores externos y sociales que moldean la percepción de uno mismo y su lugar en el mundo. Se puede ver que el concepto también comprende un contexto negativo cuando los factores que la conforman no son percibidos positivamente.

Cuando nos centramos en el ámbito escolar, Escorza & Gutiérrez (2014) refieren que "La autoestima está directamente asociada al rendimiento debido a que potencia las capacidades del estudiante cuando se tiene un juicio adecuado y positivo de sí mismo". (Escorza & Gutiérrez, 2014, p.166), por otra parte, González & Tourón, (1992) manifiestan que "toda descripción de uno mismo está cargada de connotaciones evaluativas, afectivas, y emotivas, por lo que existe un consenso general en considerar la autoestima como un aspecto o dimensión

del autoconcepto". (González & Tourón, 1992, p.134). Pero ¿cómo es el proceso de formación de la autoestima de una persona?, en este punto Solís, (2005) indica que:

“La autoestima se forma desde que somos muy pequeños y la imagen que vamos formando de nosotros mismos se va construyendo de los mensajes que recibimos de nuestros padres y de lo que nos rodea. Lo que nos dicen nuestros maestros, familiares y amigos se van grabando y se van formando patrones o esquemas que nos sirven de parámetros para medir a otros y a nosotros mismos”. (Solís, 2005, p.16).

Así mismo, González & Tourón (1992), indican que “se ha reconocido que en la formación de la autoestima subyacen dos procesos que están mutuamente relacionados: la evaluación y el afecto” cfr. Wells y Marwell (1976). (González & Tourón, 1992, p.135). Los autores exponen que la evaluación, así como también la autoevaluación, concluyen en un juicio de valor relacionado al objeto actitudinal como la autoimagen o la autodescripción. Es decir, el proceso afectivo se relaciona a los afectos y reacciones emocionales que se movilizan como respuesta ante la evaluación de las autoconcepciones. Los autores González & Tourón (1992), concluyen que “La autoestima implica sentimientos de autoaceptación, auto valía, autorrespeto, rechazo, auto competencia, etc. Y varía a lo largo de un continuo de positiva a negativa”. (González & Tourón, 1992, p.136)

Teniendo en cuenta todos los factores que influyen en la autoestima de una persona, se puede hablar de dos características que las diferencian: alta autoestima o baja autoestima; en este aspecto González & Tourón (1992), las caracterizan como: “la alta autoestima está asociada con buen ajuste personal y autoaceptación. Según Rosenberg (1965), expresa el sentimiento de que uno es lo suficientemente bueno”;

(...) “Los individuos con alta autoestima, se aceptan, tienen conciencia de sus virtudes y deficiencias y confían en mejorar y madurar”. En contrapartida “la baja autoestima, implica insatisfacción, rechazo y desprecio de sí mismo”. (González & Tourón, 1992, p.138)

Concerniente a estas características de la autoestima Escorza & Gutiérrez (2014), exponen: “una autoestima alta y estable es necesaria para desarrollar la capacidad de establecer buenas relaciones interpersonales: por otro lado, la autoestima baja se asociará con relaciones disfuncionales”. (Escorza & Gutiérrez, 2014, p.171); las autoras aseguran que se comprobó que,

...alumnos que tienen niveles positivos de autoestima o autoconcepto tienen mejores interacciones escolares como la participación en el aula y en las actividades escolares. Además, presentan un mejor desempeño comparado con aquellos con autoestima baja. En otras palabras, los alumnos que se sienten capaces de realizar las diferentes tareas y tener éxito en ellas son los que lo logran”. Naranjo (2007). (Ibidem, p.171)

Por su parte, Naranjo (2007), destaca la importancia de la autoestima en el contexto escolar al vincularla estrechamente con el rendimiento académico y el logro de metas. Su investigación resalta que los/las estudiantes que tienen una percepción positiva de sí mismos y confían en sus habilidades tienen mayores probabilidades de alcanzar el éxito académico y personal. La confianza en sí mismo y la autoeficacia son componentes fundamentales de la autoestima que influyen en la manera en que los/las estudiantes enfrentan los desafíos académicos. Estudiantes con una autoestima saludable están más motivados para comprometerse con sus estudios y tienen una actitud más positiva hacia el aprendizaje. Esta actitud positiva no solo afecta su rendimiento académico directamente, sino que también influye en su perseverancia y capacidad para superar obstáculos cuando enfrentan dificultades. La autoestima también está relacionada con la resiliencia y la capacidad de manejar el fracaso y la crítica de manera constructiva. Los/las estudiantes con una autoestima alta tienden a ver los errores como oportunidades de aprendizaje y están más dispuestos a buscar ayuda cuando la necesitan.

Por otro lado, estudiantes con baja autoestima pueden ser más propensos a abandonar ante la primera señal de dificultad o crítica, lo que afecta negativamente su rendimiento académico y su capacidad para alcanzar sus metas.

Otra investigación analizada y vinculada con nuestros interrogantes respecto a factores que influyen en el rendimiento académico, en este caso la autoestima; encontramos a Noriega (2020), en su investigación titulada *“Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE”* ha abordado el análisis de los factores que intervienen en el rendimiento académico de cada estudiante como: la autoestima, motivación y resiliencia escolar en los resultados obtenidos en la prueba TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo). La muestra estuvo representada por ocho (8) escuelas en la República de Panamá, escogidas a partir de los resultados obtenidos en el estudio TERCE⁸. A lo largo de dicha investigación, encontró que la autoestima escolar interviene en el desempeño académico de los/las estudiantes, donde las dificultades académicas contribuyen en la baja autoestima de estudiantes, colocándolos en riesgo de problemas socioemocionales desde depresión hasta el *acoso escolar*. Por tanto, se debe fomentar la autoestima positiva mediante la evaluación formativa, retroalimentación continua, apoyo en el desarrollo además la comprensión del conocimiento. El trabajo concluye que, en la escuela, asisten diversos tipos de estudiantes, con diferentes situaciones sociales, familiares y culturales que pueden intervenir en el éxito académico y personal. Noriega (2020), hace referencia a Uriarte (2006), quien señala que la autoestima escolar influye en el rendimiento académico de los/las estudiantes, ya que las dificultades académicas pueden afectar negativamente la autoestima de los alumnos/as, poniéndolos en riesgo de problemas socioemocionales como la depresión y el acoso escolar. Por lo tanto, es importante promover una autoestima positiva a través de la evaluación formativa, la retroalimentación continua y el apoyo en el desarrollo y comprensión del conocimiento.

⁸ El TERCE es un estudio de la UNESCO sobre logros de aprendizaje a gran escala aplicado en 2013, con el objetivo de evaluar el desempeño de estudiantes de tercero y sexto grado de escuelas primarias en las áreas de Matemática, Lectura y Escritura, así como Ciencias Naturales. El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) tiene entre sus propósitos entregar información relevante que contribuya a la mejora de los sistemas escolares de la región. El TERCE provee a los países de evidencia empírica como un aporte para la elaboración de políticas educativas que hagan efectivo el derecho a una educación de calidad para todas las niñas y niños de la región. Para ello, el estudio enfatiza su trabajo no sólo en la medición de los aprendizajes, sino también en el análisis de los factores que explican diferencias de logro académico entre alumnos y escuelas.

Por consiguiente, volviendo a centrarnos en el ámbito escolar, Solís (2005), indica que “en la formación de la autoestima también influyen los maestros y otras figuras de autoridad. Si el maestro se burla del alumno o le pone apodos denigrantes, los resultados pueden ser muy negativos”. (Solís, 2005, p.16); siguiendo esta consideración Estrugo & Donadio (2016), señalan que “en el ejercicio de la práctica docente, los profesores construyen representaciones, expectativas, juicios sobre sus alumnos, que en algunos casos constituyen etiquetas”. (Estrugo & Donadio, 2016, p.13); como resultado de su investigación obtienen correlaciones significativas entre personalidad, la autoestima y la percepción de etiquetamiento de estudiantes.

Dentro de este orden de ideas, contextualizando a los/las estudiantes de la división D de la escuela N de Bahía Blanca, se observa que el etiquetamiento atribuido a quienes ingresan al turno tarde, más precisamente a la división D, infiere de manera relativa en la autoestima y construcción del rendimiento académico durante los últimos tres años del ciclo superior orientado.⁹

Interpretación y efectos de las Representaciones Sociales en el Ámbito Educativo de los/las docentes

Moscovici propuso el concepto de representación social en 1961. Desde entonces, atraviesa las ciencias sociales porque constituye un enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción. El autor, define las representaciones sociales como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979, p.17-18).

⁹ CSO: corresponden a 4°, 5° y 6° año del ciclo superior de la escuela secundaria.

Por su parte, Umaña (2002), expresa que las representaciones sociales, “constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa” (Umaña, 2002, p. 11). La misma autora amplía diciendo que las representaciones sociales se constituyen, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas, que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo. (Umaña, 2002, p.11).

Por otro lado, Kaplan (2007), en su libro “La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”, manifiesta que “la institución escolar es un lugar en el cual las construcciones sociales, que se producen desde dentro o desde fuera de ella, adquieren una eficacia simbólica específica en relación con las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños provenientes de las diferentes clases sociales” (Kaplan, 2007, p. 15). La autora desarrolla una investigación sobre las consecuencias prácticas que, sobre las interacciones y resultados escolares, pueden asumir las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos/as.

En la problemática que se presenta en la escuela “N” de la ciudad de Bahía Blanca, se puede observar un alto índice de adjetivación hacia los/las integrantes de los cursos de la división D; esto se presume, debido al hecho que la mayoría posee un bajo rendimiento académico. En general este grupo de estudiantes son quienes no han podido cumplir con una trayectoria teórica durante el ciclo básico común, suelen desaprobado varias materias/espacios curriculares y llegar a instancias de mesas de exámenes en diciembre y febrero/marzo del año siguiente. Un alto porcentaje de estos estudiantes accedieron al ciclo superior orientado adeudando por lo menos dos materias/espacios curriculares previos.

Es así como, se pueden inscribir en la división que cuenta con vacantes, casi siempre se trata de la división D, la considerada opción por descarte,

corresponde a la orientación "Comunicación"; y suele ser rotulada como la "inferiores". Al entrevistar a docentes de la dicha escuela, ante la pregunta ¿Cómo se desempeñan académicamente estudiantes de la división D respecto a las otras divisiones?, algunas respuestas son: "inferiores", "problemáticos", "no hacen nada" ... (Entrevista a docentes de la orientación Comunicación. Entrevista N°1/2/3).

En palabras de Bourdieu (1991), los adjetivos expresan propiedades distintivas a la manera de marcas de "calidad" social. Como expresa el autor, todos los agentes de una formación social determinada tienen en común un conjunto de esquemas de percepción elementales, que reciben un comienzo de adjetivación en las parejas de adjetivos opuestos comúnmente empleados para clasificar y calificar a las personas (Bourdieu, 1991, p. 479)

Por su parte y continuando con las representaciones, Castorina & Kaplan (1997) expresan que,

(...) al nombrar o adjetivar el alumno como inteligente, el maestro predice o pronostica comportamientos y desecha otros. (...) El maestro no tiene conciencia de este ajuste entre las exigencias hacia el alumno y la representación de la inteligencia. Incluso, se puede afirmar que no tienen conciencia de su valoración de la inteligencia como forma de distinción social. Más aún, es plausible pensar que cuanto más compromiso tiene la noción para el trabajo docente- en este caso la inteligencia-, mayor es el desconocimiento de la funcionalidad social de sus representaciones (Castorina & Kaplan, 1997, p.108)

En este sentido, los mismos autores señalan que la representación social de la inteligencia es una dimensión de la práctica educativa que le es necesaria para su realización. Por ejemplo, a la práctica educativa le son intrínsecas las virtudes del "buen alumno" que la escuela instituye. En consecuencia, dichas representaciones están atravesadas por el tipo de problemas que son característicos de la práctica educativa: disciplina, persistencia en la actividad escolar, evaluación, ritmo del aprendizaje (Castorina & Kaplan, 1997, p.192).

Finalmente, Castorina & Kaplan (1997), concluyen en su investigación sobre las “Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática” que las explicaciones habituales del maestro/a sobre el éxito o el fracaso, las diferencias en la reconstrucción cognoscitiva de un cierto capital cultural son naturalizadas, atribuyéndolas a capacidades innatas o deficiencias sociales. Bajo esta operación práctica, el maestro "olvida" las condiciones de realización de sus juicios sobre la inteligencia desconectándolos de la matriz originaria que es la práctica educativa. En la vida cotidiana de las escuelas las operaciones de clasificación respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, es decir, a desconocerse como generadas a la vez que generadoras de las prácticas escolares (Castorina & Kaplan, 1997, p.199).

En conclusión, las diferentes investigaciones sobre las representaciones sociales de los/las docentes, ofrecen una perspectiva profunda sobre cómo estas percepciones influyen en las interacciones y resultados educativos. Desde las definiciones propuestas por Moscovici (1961) hasta los estudios más recientes de Kaplan (2007) y Castorina & Kaplan (1997), queda claro que las representaciones sociales no solo son sistemas cognitivos, sino también fuerzas activas que moldean las prácticas educativas y las experiencias de los/las estudiantes. La adjetivación negativa mencionada anteriormente hacia ciertos grupos de alumnos/as, como se observa en la escuela "N" de Bahía Blanca, ejemplifica cómo estas representaciones pueden perpetuar desigualdades y limitar las oportunidades educativas. La tendencia de los/las docentes a atribuir el éxito o el fracaso escolar a factores inherentes a los/las estudiantes, como capacidades innatas o deficiencias sociales, refleja una falta de conciencia sobre las condiciones reales que influyen en el rendimiento académico.

Expectativas de los/las docentes hacia los/as estudiantes

Respecto a las expectativas que se crean en el ámbito educativo, más precisamente del docente hacia el/la estudiante, en su libro Kaplan (1992), “Buenos y malos alumnos, Descripciones que predicen”, trata el problema de las expectativas que se generan y sus consecuencias sobre la interacción escolar y,

en consecuencia, si influyen en el rendimiento académico o no. La autora reconstruye las prácticas investigativas que han abordado el problema de los estudios enmarcados en la tradición del denominado “efecto Pigmalión”¹⁰.

Dicha tradición se relaciona principalmente con la aparición en 1968 de la obra *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. La hipótesis central de los autores, Rosenthal y Jacobson (1980), se vincula a la cuestión de la autorrealización de las profecías interpersonales: cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción, simplemente por el hecho de existir. Lo que los autores intentan verificar es si la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente. Con un enfoque metodológico clásicamente experimental y cuantitativo, presentaron a maestros de una escuela elemental estadounidense a un 20% de alumnos, señalándolos como capaces de un desarrollo intelectual particularmente brillante (grupo experimental). Los nombres de esos niños, en realidad, habían sido extraídos al azar. Ocho meses más tarde el cociente intelectual de estos alumnos “milagrosamente” había aumentado de una manera significativamente superior al del resto de sus compañeros no destacados a la atención de sus maestros (grupo de control).

Los propios autores verifican su hipótesis inicial indicando el hecho de que el cambio en las expectativas de los maestros respecto del rendimiento

¹⁰El efecto Pigmalión, también conocido como efecto Rosenthal, es un fenómeno que se utiliza en psicología y pedagogía para referirse a la potencial influencia que ejerce la creencia de una persona en el rendimiento de otra. Supone, por tanto, algo importante de conocer y estudiar para los profesionales del ámbito educativo, laboral, social y familiar. El efecto Pigmalión debe su nombre al mito griego de Pigmalión, un escultor que se enamoró de una estatua que había tallado, y al final, ésta acabó cobrando vida.

El efecto Pigmalión se puede identificar de las siguientes maneras:

- Suceso por el que una persona consigue lo que se proponía previamente a causa de la creencia de que puede conseguirlo.
- "Las expectativas y previsiones de los profesores sobre la forma en que de alguna manera se conducirán los alumnos determinan precisamente las conductas que los profesores esperan." (Rosenthal y Jacobson).
- Una profecía autocumplida es una expectativa que incita a las personas a actuar en formas que hacen que la expectativa se cumpla.
- Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_Pigmalion. Consultado 22/04/24.

intelectual de los niños considerados “especiales” provocó un cambio real en el rendimiento intelectual de esos niños elegidos al azar (Kaplan, 1992, p.25).

De este modo, Kaplan (1992), indaga las posibles vinculaciones entre las expectativas de los maestros y la desigualdad en el comportamiento y rendimiento escolar de los/las alumnos/as y la posibilidad de aportar elementos para reflexionar acerca de los éxitos y fracasos escolares.

Por lo tanto, conocer las representaciones con las que el/la docente clasifica a sus estudiantes: como las valoraciones que se tiene de cada uno/a y el tratamiento diferencial que reciben, puede ayudar a repensar las prácticas reales, enriqueciéndolas a la luz de las expectativas. Según la autora, ello facilitará en parte encaminar nuestra tarea hacia una real democratización interna.

Concordamos entonces con Kaplan (2007), que el docente (maestro) es indudablemente uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los/las estudiantes y en las innovaciones que se implementan para optimizar ese proceso y sus resultados.

Por lo tanto, esa jerarquía que se le atribuye, sus subjetividades y representaciones sociales sobre la inteligencia de los/las estudiantes nos lleva a constituir una serie de reflexiones en torno de los potenciales efectos simbólicos de estas representaciones en términos de sus previsiones sobre el desempeño y rendimiento escolar (Kaplan, 2007, p.16).

El contexto analizado en este grupo de estudiantes y docentes de esta escuela en específico se hace evidente el “sesgo” en la dinámica de enseñanza y aprendizaje; particularmente en el grupo del turno tarde, donde se agrupan aquellos estudiantes que han desaprobado materias y/o aún las adeudan como previas. Esta práctica genera una división que puede ser percibida como una suerte de “descarte”, ya que los/las estudiantes ingresan al grupo rotulados como “los peores”, “no hacen nada”, “problemáticos”, “el grupo con peor desempeño académico”, “es hablarle a una piedra” “son una planta” (Entrevista a docentes de la orientación Comunicación. Entrevista N°1/2/3. ¿Cómo se desempeñan académicamente quienes están en la división D respecto a las otras divisiones?

Este sesgo en la formación de grupos ¿impacta el autoestima y percepción de los/las estudiantes?, ¿influye significativamente en la calidad de la interacción pedagógica?; ¿la predisposición negativa hacia este grupo de estudiantes puede afectar las expectativas de los/las docentes, repercutiendo en el rendimiento y la motivación de los/las estudiantes?

Este tipo de sesgo no solo afectaría a los/las estudiantes individualmente, sino que también contribuiría a perpetuar desigualdades y a limitar las oportunidades educativas específicamente para el grupo del turno tarde, se busca determinar si efectivamente sucede con este grupo en particular.

Al respecto, Duschatzky, Skliar (2014), manifiestan que debemos plantearnos cómo liberarnos de cierto ciclo de impotencia que prevalece en las escuelas. La impotencia surge de la incapacidad para comprender y abordar lo que se nos presenta, como este contexto de trayectorias reales en un grupo de estudiantes etiquetados de “los peores”.

De esta manera, la relación entre las expectativas docentes y su influencia en el rendimiento de los/las estudiantes, explorada por autores como Kaplan (1992) y Rosenthal y Jacobson (1980), se vincula estrechamente con las ideas desarrolladas por Zelmanovich (2007), sobre las dinámicas de poder y las violencias simbólicas en las instituciones educativas. En su análisis, Zelmanovich reflexiona sobre las formas de violencia que emergen en contextos escolares y cómo estas se vinculan con el desamparo subjetivo y las desigualdades estructurales. Este marco conceptual puede ser útil para comprender cómo las expectativas de docentes no solo influyen en el rendimiento académico, sino también en las formas de interacción que se establecen entre estudiantes y docentes.

De acuerdo con Kaplan (1992), las expectativas de los docentes, derivadas del "efecto Pigmalión", generan una dinámica de profecía autocumplida, donde la percepción de este sobre el potencial del estudiante afecta directamente su desempeño académico. Sin embargo, Zelmanovich (2007), amplía esta comprensión al sugerir que las expectativas también forman parte de un entramado más amplio de relaciones de poder que puede generar

formas de violencia simbólica. La autora subraya que, en contextos de desigualdad, las etiquetas y valoraciones que los/las docentes asignan a los/las estudiantes (como "los peores" o "problemáticos") refuerzan las divisiones sociales y el desamparo, perpetuando la exclusión y la marginalización dentro del sistema educativo.

Así como Kaplan (1992), destaca el impacto de las expectativas en el rendimiento, Zelmanovich (2007), argumenta que estas categorizaciones, a menudo basadas en prejuicios y sesgos, también constituyen una forma de violencia simbólica que afecta la subjetividad de los/las estudiantes. La tendencia a etiquetar a ciertos grupos de estudiantes, como se observa en la agrupación del turno tarde en divisiones específicas con menor valoración académica, contribuye a reforzar estereotipos que limitan las oportunidades educativas de estos jóvenes. Zelmanovich sugiere que este tipo de violencia no se manifiesta de manera explícita, pero tiene un impacto profundo en la autoestima y la trayectoria educativa de los/las estudiantes.

Por otro lado, la obra de Kaplan (2007) también destaca la importancia de reflexionar sobre cómo las representaciones sociales que los docentes tienen sobre la inteligencia y el potencial de sus estudiantes pueden influir en la calidad de la interacción pedagógica. Zelmanovich (2007), coincide en la necesidad de analizar las subjetividades tanto de docentes como de estudiantes, proponiendo que la revisión de las expectativas y prácticas educativas es fundamental para abordar las desigualdades en el contexto escolar.

Con este propósito, nos proponemos reflexionar sobre las diversas maneras en que los tiempos actuales impactan en nosotros, los/las educadoras. De acuerdo con los autores, se ha hablado extensamente sobre la subjetividad juvenil, tanto dentro como fuera de las escuelas, así como de los desafíos que enfrentan los/las jóvenes en la actualidad. Estas cuestiones, sin duda, contribuyen a comprender la complejidad en el ámbito escolar.

Sin embargo, quizás sea más relevante insistir menos en la descripción de los otros-jóvenes y más en la percepción que tenemos de nosotros como

adultos/as. Esto nos permitiría reflexionar sobre lo que experimentamos en estos tiempos caracterizados por la velocidad, el enfoque a corto plazo y la urgencia, donde predomina la sensación de que la experiencia y el paso del tiempo, en lugar de enriquecernos, nos vacían, nos desgastan o nos hacen envejecer más rápidamente. Las expectativas que los/las docentes tienen hacia sus estudiantes juegan un papel fundamental en la creación de vínculos saludables en el contexto escolar. Cuando los/las docentes tienen altas expectativas hacia sus estudiantes, estos se sienten motivados a esforzarse y alcanzar su máximo potencial. Por otro lado, cuando se muestra confianza en las capacidades de sus estudiantes, estos se sienten valorados y respetados, lo que fortalece la relación entre ambas partes.

Resumidamente, las expectativas de los/las docentes hacia sus estudiantes son clave para fomentar vínculos saludables en el contexto escolar, ya que influyen en la motivación, autoestima y rendimiento académico de los/las estudiantes.

Vínculos saludables en el contexto escolar

La etimología de la palabra convivencia se remonta al latín *convivere*, que significa "vivir en compañía de otros" (RAE, 2014)¹¹. Sin embargo, esta definición no excluye la posibilidad de disentir con quienes convivimos, ya que el conflicto es intrínseco a toda relación humana.

Por lo tanto, esta definición nos invita a reconocer que, aunque compartamos espacios y experiencias con otros individuos, es natural que surjan discrepancias y conflictos en nuestras relaciones interpersonales. De hecho, el conflicto es una faceta inherente a la condición humana y, por ende, a cualquier contexto de convivencia. En el ámbito escolar, estas dinámicas sociales se manifiestan de manera destacada, convirtiendo a la escuela en un espacio privilegiado para intervenir en la formación integral de los/las estudiantes. Como educadores, tenemos la responsabilidad y la oportunidad de contribuir al

¹¹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).

desarrollo de ciudadanos comprometidos, empáticos y colaborativos, preparándolos para enfrentar los desafíos del futuro.

En relación con este tema, Duschatzky y Skliar (2014), nos invitan a reflexionar sobre el concepto de vínculo, el cual se define como la unión o atadura entre personas o cosas. Esta definición plantea una interrogante interesante: ¿los vínculos se configuran como una unión armoniosa o como una atadura restrictiva? al explorar la noción de unión, nos encontramos con la idea de composición, lo cual nos lleva a considerar la constante referencia en los entornos escolares a la descomposición de lo social en la actualidad y la necesidad imperiosa de recomponer los vínculos. De hecho, observamos un creciente número de programas y proyectos destinados a restaurar los afectos y relaciones aparentemente descompuestos.

Por ello, abordar el tema de los vínculos en el contexto escolar implica también reflexionar sobre la responsabilidad y la ética en las relaciones pedagógicas. Es importante entender que hablar de ética en este contexto no se limita a establecer normas y obligaciones, sino que implica reconocer y respetar la singularidad de cada individuo involucrado.

En este sentido, la ética nos lleva a enfocarnos no en lo que deberíamos hacer, sino en lo que realmente podemos hacer para fomentar vínculos saludables y constructivos entre todos los miembros de la comunidad educativa. Cuando nos adentramos en el análisis de los vínculos en el ámbito educativo, es fundamental no limitarnos exclusivamente a las interacciones entre docentes y alumnos/as.

De hecho, en los últimos años, hemos sido testigos de un cambio notable en la perspectiva jurídica y formativa en educación: hemos pasado de poner énfasis en los contenidos de enseñanza a prestar una atención especial a los vínculos, centrándonos en el clima escolar y en la atmósfera de convivencia que se respira en las instituciones educativas.

En este contexto, han surgido "nuevas tendencias" que resaltan la importancia del proceso educativo, el respeto a la individualidad de cada

persona, la no-directividad en las relaciones, la promoción de la tolerancia y el aprendizaje de convivir, entre otros aspectos relevantes.

Ahora bien, cuando hablamos de vínculos en el ámbito escolar, nos referimos a la vida escolar en su totalidad, sin perder de vista la especificidad del entorno educativo, cuyo propósito fundamental es la tarea de enseñar. La escuela se concibe como un espacio que va más allá de la simple transmisión de conocimientos; es un lugar que ofrece un valor adicional, una experiencia que, de no vivirla, nos privaría de algo significativo en nuestro desarrollo integral como individuos.

En esencia, pensar en los vínculos implica aproximarnos a una perspectiva "más integral" en el contexto escolar, reconociendo que la calidad de las relaciones interpersonales y el clima emocional en el aula son aspectos fundamentales para el éxito educativo y el bienestar de toda la comunidad escolar.

Al respecto, Blejmar (2013), enfatiza la importancia de instaurar un entorno laboral favorable en las escuelas, reconociendo que la efectividad de un equipo está directamente proporcional a la calidad de los grupos que lo integran. Sin embargo, es necesaria evitar la confusión entre la construcción de vínculos profesionales saludables y maduros con la amistad¹². A menudo, en el ámbito escolar se establecen lazos de amistad entre colegas, pero es esencial distinguir este resultado indirecto de una búsqueda directa de amistad en el entorno laboral.

Por otro lado, Gvirtz y otros (2015), señalan que, en el contexto educativo, el objetivo compartido es el desarrollo integral del alumno/a, y la inclinación hacia "el amiguismo" puede desviar la atención de este enfoque central, comprometiendo así la calidad del proceso educativo¹³.

¹² Citado en: Hacer Escuela (2018), en colaboración con Victoria Abregú "Pensar la escuela rural a mediano plazo: el trabajo en equipo". OEI, Buenos Aires. Pág.4.

¹³ Citado en: Hacer Escuela (2018), en colaboración con Victoria Abregú "Pensar la escuela rural a mediano plazo: el trabajo en equipo". OEI, Buenos Aires. Pág.4.

En consecuencia, es necesario mantener un equilibrio entre la construcción de vínculos profesionales sólidos y la priorización del bienestar y el desarrollo académico de los estudiantes. Ambos autores, convergen en resaltar la centralidad del estudiante como el principal objetivo de la labor educativa, enfatizando la importancia de mantener un enfoque claro y comprometido con la misión educativa. Hacen hincapié en la necesidad de no confundir la idea de "vínculos saludables" con relaciones puramente amistosas entre docentes y estudiantes. Esta distinción es esencial para mantener un equilibrio adecuado en el entorno escolar y garantizar que el proceso educativo se centre en el desarrollo integral y el bienestar académico de cada alumno/a, sin comprometer la profesionalidad del docente ni desviar la atención del objetivo principal: la formación y el crecimiento de los/las estudiantes.

En este sentido, se resalta la necesidad de esforzarse constantemente por superar las formas de exclusión en el ámbito educativo, creando un ambiente inclusivo y acogedor que promueva la participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales. La igualdad, la equidad y la diversidad son valores fundamentales que deben ser garantizados en todo contexto educativo, con el fin de asegurar que cada estudiante reciba una formación significativa y libre de exclusiones.

También se destaca el objetivo educativo de proporcionar una educación integral y de calidad para todos los habitantes, reconociendo la importancia de ofrecer oportunidades de aprendizaje que promuevan el desarrollo personal, académico y social de cada estudiante. El enfoque hacia la inclusión educativa y la superación de la exclusión en el ámbito escolar es una tarea continua y fundamental para promover una educación de calidad y equitativa para todos los/las estudiantes.

Por otra parte, según el "Manual para acompañar trayectorias escolares inclusivas en la Provincia del Neuquén" (Cobeñas ... [et al.], Watkins según, 2018), este desafío implica reconocer y abordar todas las formas de exclusión que puedan manifestarse en las instituciones educativas. La exclusión, en este contexto, se entiende como la negación del derecho de los/las estudiantes a acceder, permanecer y egresar de la escuela de manera digna y plena, así como

a recibir una educación que responda a sus necesidades individuales y potencie su desarrollo integral.

Por lo tanto, es esencial destacar que la exclusión puede manifestarse de diversas formas, desde prácticas discriminatorias hasta la falta de adaptación de los contenidos educativos a las necesidades específicas de ciertos grupos de estudiantes. Por ejemplo, proporcionar una versión simplificada del contenido puede resultar en una descontextualización y empobrecimiento del material didáctico, lo que afecta negativamente la experiencia educativa de los estudiantes y les priva del derecho fundamental a aprender. En este contexto, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (N.A.P.)¹⁴ emergen como una herramienta fundamental para promover la inclusión educativa y atender a la diversidad de trayectorias escolares de los estudiantes. Según los N.A.P., es fundamental reconocer la singularidad de cada estudiante y valorar las diversas experiencias de vida que cada uno trae consigo al entorno educativo.

Por eso, esto implica comprender que cada estudiante tiene necesidades y capacidades únicas que deben ser consideradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los N.A.P. enfatizan la importancia de visibilizar esta diversidad y utilizarla como punto de partida para orientar la práctica educativa hacia un horizonte de mayor equidad y justicia educativa. Es fundamental que los maestros/as y profesores reconozcan su papel en este proceso y se comprometan a resignificar los saberes y valores educativos, promoviendo un ambiente escolar inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y apoyados en su proceso de aprendizaje.

“...será fundamental visibilizar la diversidad inherente a las historias de vida de los estudiantes que, siendo niños, niñas, adolescentes, jóvenes o adultos, llegan a las escuelas de los distintos niveles educativos y trazan

¹⁴ Constituyen una base común para la enseñanza en todo el país, establecida a partir de los acuerdos entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones, alcanzados en el Consejo Federal de Educación. Los contenidos pautados son para las áreas de Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Matemática; Lengua; Educación Física; Formación Ética y Ciudadana; Educación Artística; Educación Tecnológica y Educación Digital, Programación y Robótica. Fuente: <https://www.argentina.gob.ar/nivelesymodalidades/direccion-nacional-de-educacion-primaria-0/nucleos-de-aprendizajes-prioritarios>

trayectorias escolares cuya singularidad requiere ser considerada en el marco de los derechos comunes al aprendizaje señalados en estos acuerdos. Así, estos saberes se constituyen en referentes ineludibles y estructurantes de la tarea cotidiana de enseñanza, en la que los maestros y profesores los resignifican y ponen en valor atendiendo a la heterogeneidad de las trayectorias escolares de sus estudiantes a la vez que las orientan hacia un horizonte de mayor equidad educativa.” (NAP, ME, 2011, pg. 9)

El trabajo hacia la inclusión educativa y la superación de la exclusión en el ámbito escolar requiere un esfuerzo constante y coordinado por parte de toda la comunidad educativa. Solo mediante un compromiso conjunto y una atención cuidadosa a las necesidades individuales de los/las estudiantes se puede garantizar una educación de calidad y equitativa para todos. Los N.A.P. ofrecen un marco sólido para guiar este proceso y promover una cultura escolar basada en el respeto, la diversidad y la igualdad de oportunidades para todos.

Tal como explica la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 en su artículo n° 4:

“El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.” (CFE, 2006)

Desde esta perspectiva, se reconoce el derecho de todos los y las estudiantes a recibir experiencias educativas significativas, de acuerdo con las normativas que definen lo común. Es importante destacar que el concepto de lo común, establecido por la normativa, no debe considerarse como un núcleo de formación que excluya a aquellos que no demuestren haberlo alcanzado.

¿Pero cómo garantizar el derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos/as?

Al respecto, Blanco (2008), expresa que:

“La exclusión educativa es por tanto un fenómeno de gran magnitud que amerita una revisión profunda de los factores que generan exclusión, internos y externos a los sistemas educativos, y el desarrollo de políticas integrales que los aborden de forma integral (Blanco, 2008). Proporcionar a todos el acceso a una educación de calidad y fortalecer las interacciones entre estudiantes de diferentes contextos sociales y culturas en la misma escuela es una poderosa herramienta para lograr la cohesión social y el desarrollo de sociedades más justas y democráticas. La escuela pública o financiada con fondos públicos debería ser en esencia una escuela inclusiva que acoja a todos e integre la diversidad. Blanco, (2008, p.11)

Se concluye entonces que, el pleno ejercicio del derecho a una educación de calidad implica crear entornos educativos que promuevan aprendizajes significativos y experiencias pertinentes a las necesidades individuales.

Esta perspectiva se vincula estrechamente con la importancia de establecer vínculos saludables en el contexto escolar ya que la construcción de estos entre estudiantes, docentes y demás actores educativos es esencial para asegurar un ambiente propicio para el aprendizaje. Un entorno donde los vínculos son saludables contribuye a generar relaciones respetuosas, colaborativas y empáticas, fundamentales para el desarrollo integral de cada persona en el ámbito educativo.

En relación con este tema, según el informe de la UNESCO sobre la calidad de la educación (REALC/UNESCO, 2007), se reconoce la importancia de considerar aspectos emocionales y sociales en la evaluación de la calidad educativa. Los vínculos saludables entre estudiantes, docentes y personal escolar contribuyen significativamente a crear un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Estos vínculos fomentan un sentido de pertenencia y comunidad dentro de la escuela, promoviendo la colaboración, el respeto mutuo y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Por lo tanto, la existencia de relaciones saludables en la escuela puede influir de manera positiva en los resultados académicos de los/las estudiantes. Cuando se sienten seguros, apoyados y valorados en su entorno escolar, están

más dispuestos a participar activamente en las actividades de aprendizaje y a buscar ayuda cuando la necesitan. Esto puede traducirse en un mayor compromiso con el proceso educativo, un aumento en la motivación para aprender y, en última instancia, en un mejor desempeño académico. Por otro lado, los vínculos saludables también desempeñan un papel crucial en la retención de los/las estudiantes en el sistema educativo. Cuando los/las estudiantes se sienten conectados emocionalmente con su escuela y tienen relaciones positivas con sus compañeros y maestros/docentes, es más probable que se mantengan comprometidos con su educación y continúen asistiendo a clases de manera regular.

Finalmente, investigar sobre los vínculos saludables en el contexto escolar cobra especial relevancia al considerar las realidades específicas de grupos de estudiantes, como quienes pertenecen al turno tarde, división D de la escuela N de Bahía Blanca. Al abordar las dinámicas de convivencia en este entorno, es crucial reconocer las particularidades y desafíos que enfrentan estos estudiantes, así como las barreras que pueden surgir para establecer relaciones saludables dentro y fuera del aula.

Siguiendo la reflexión de los autores mencionados, como Duschatzky y Skliar (2014), se entiende que los vínculos pueden ser una herramienta para la inclusión y el desarrollo integral de los/las estudiantes, pero también pueden convertirse en obstáculos si no se abordan de manera adecuada. Por lo tanto, la investigación sobre los vínculos saludables en el contexto de la división D puede proporcionar información valiosa sobre cómo mejorar la convivencia escolar, promover la participación activa de los/las estudiantes y crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y equitativo para todos/as. Al comprender las necesidades y experiencias específicas de estos estudiantes, los hallazgos de la investigación pueden informar la implementación de estrategias y programas dirigidos a fortalecer los vínculos dentro de la comunidad educativa, brindando un apoyo adicional a aquellos que puedan enfrentar desafíos particulares en sus trayectorias escolares.

Capítulo IV

Desafíos y estrategias en el Ciclo Superior Orientado de la secundaria: un análisis integral de la división 'D'

El análisis e interpretación de los datos obtenidos en este estudio, revela una compleja red de problemáticas que impactan en las trayectorias y rendimiento académico de estudiantes en el ciclo superior orientado de la secundaria, particularmente en la división "D" en la escuela N de la ciudad de Bahía Blanca. Durante los últimos diez años, esta división ha sido el foco de conflictos internos en la institución, donde las etiquetas y percepciones preexistentes han moldeado significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus integrantes. Específicamente, se observa cómo las expectativas previas, tanto de los/las docentes como del resto de la comunidad educativa, pueden influir en el rendimiento percibido de estos grupos de estudiantes, generando, en algunos casos lo que se conoce como una profecía autocumplida o un efecto Pigmalión, lo podemos advertir en una de las comunicaciones personales: ...*"la cantidad de gente que repitió, los grupos que se conformaron que quizá un poco se formó con hábitos no tan buenos", ¿Consideras que los/las docentes los/las trataban diferente respecto a otras divisiones? ¿Por qué?*

"Sí, considero que sí. La razón está en el hecho que "el D" siempre fue el curso problemático, el que tenía quilombos, el que no prestaba atención, nos llegaron a decir que nosotros éramos un "desafío", sin siquiera lograr conocernos"; ¿Cómo fue la trayectoria de tus compañeros/as? "La trayectoria de mis compañeros fue un poco complicada, en el primer año hubo muchos repitentes, muchas dificultades académicas y dificultades personales". Entrevista personal ex estudiantes N°2. ¿Cómo fue la trayectoria de tus compañeros/as? ¿Consideras que los/las docentes los/las trataban diferente respecto a otras divisiones? ¿Por qué?

Si bien este fenómeno no es el único determinante de la problemática, su impacto es palpable en las interacciones diarias entre docentes y estudiantes.

Debe señalarse que, el análisis de los datos recopilados de las entrevistas se organiza en tres categorías temáticas principales, lo que permite aproximarnos a una perspectiva más integral de las complejidades que rodean a la división "D" y sus trayectorias educativas.

En primer lugar, se aborda la **"identificación de problemáticas educativas en la escuela y específicas de la división D"**, donde se exploran las diversas dificultades y desafíos que enfrentan estos estudiantes en su entorno escolar. Esta categoría se sumerge en las complejidades de las interacciones sociales, las expectativas académicas y las barreras institucionales que pueden obstaculizar el éxito educativo.

En segundo lugar, se examinan las **"características del rendimiento académico, expectativas y representaciones de las diversas trayectorias escolares"**, con el objetivo de comprender en profundidad las experiencias individuales de los/las estudiantes y cómo estas influyen en su rendimiento académico y bienestar emocional. Este análisis permite identificar patrones comunes y diferencias significativas en las trayectorias educativas de los/las estudiantes, así como las percepciones y expectativas que moldean su experiencia en la escuela.

Por último, se analizan las **"estrategias ante problemáticas y acompañamiento docente en trayectorias individuales"**, donde se exploran las acciones y enfoques adoptados por los/las docentes para abordar las dificultades manifiestas por los/las estudiantes y brindarles el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial académico.

Este análisis proporciona una visión amplia y retrospectiva de las prácticas pedagógicas y de apoyo en la escuela, destacando tanto los éxitos como los desafíos en la promoción de un ambiente educativo inclusivo y enriquecedor. En conjunto, este enfoque metodológico integral permite una comprensión más completa y contextualizada de las dinámicas educativas en la división "D" y ofrece información valiosa para identificar áreas de mejora para desarrollar estrategias efectivas de intervención y acompañamiento pedagógico.

Identificación de problemáticas educativas en la escuela y específicas de la división D

Los/las entrevistados, docentes y estudiantes coinciden en que se convive con problemáticas entre estudiantes con sus pares y entre estudiante/docente. Los conflictos responden a motivos varios relacionados a lo escolar y extraescolar. Se advierte la vinculación directa de las problemáticas con el desempeño académico de los/las estudiantes y el trazado de las trayectorias escolares, esto se refleja en comunicación personal como:

¿Tuviste dificultades en lo académico? “Si por falta de estudio o constancia” (Entrevista personal ex estudiantes N3. Año de egreso 2017); “Las problemáticas más comunes en el ciclo superior orientado se relacionaron con la falta de responsabilidad o compromiso, era bastante difícil trabajar en grupos por falta de organización y eso también dificultó las relaciones sociales entre nosotros/as” (Entrevista personal ex estudiantes N1. Año de egreso 2019); ¿Tuviste dificultades en la relación con tus pares? ¿Y con los/las docentes? “En relación con mis pares quizá alguna que otra pelea de “convivencia”, pero no mucho más. Con docentes si, quizá he discutido un poco más con contenidos específicos de la materia que personalmente yo difería” (Entrevista personal ex estudiantes N2. Año de egreso 2017)

Se podría decir en principio, que estamos frente a situaciones comunes en cualquier institución educativa; como las menciona Terigi F. (2009) ante las trayectorias escolares reales, aquellas que cada alumno/a recorre dentro del sistema educativo con características particulares, diferentes tiempos para el aprendizaje, dificultades específicas, entre tantas otras características que se ven a diario. Estas experiencias reflejan también la perspectiva de Lahire (2003), quien enfatiza la importancia de considerar las experiencias personales y percepciones individuales en las trayectorias educativas. Este autor reconoce la diversidad de trayectorias que los/las estudiantes pueden seguir, subrayando la

necesidad de un enfoque que tenga en cuenta la variedad de experiencias que cada estudiante trae consigo.

En el caso de los/las entrevistados/as que pasaron por la división D, las problemáticas parecieran concentrarse en el tipo de vínculo que se estableció entre pares y con docentes o la no posibilidad de vincularse, así como también el “etiquetamiento” de parte de los/las docentes durante el cursado del ciclo superior, tal como podemos identificar en palabras de un ex estudiante,

... *“Hubo profesoras que daban clase en otras divisiones y recalcan mucho la diferencia. Eso era evidente no sólo por los comentarios o comparaciones, sino que también por la forma de hablarnos o tratarnos en general.”* (Entrevista personal ex estudiantes de la división D de la escuela N de Bahía Blanca. Reflexiones personales respecto al paso por la escuela y en particular la división D. Entrevista N1).

“Si, considero que sí. La razón está en el hecho que “el D” siempre fue el curso problemático, el que tenía quilombos, el que no prestaba atención, nos llegaron a decir que nosotros éramos un “desafío”, sin siquiera lograr conocernos”. (Entrevista personal ex estudiantes de la división D de la escuela N de Bahía Blanca. ¿Consideras que los/las docentes los/las trataban diferente respecto a otras divisiones? ¿Por qué? Entrevista N2).

De este modo, se puede distinguir que la generalidad de respuestas, coinciden en que la problemática más señalada en la división D, está relacionada al bajo rendimiento académico con el que ingresan a sus últimos tres años de la secundaria, vinculada a la responsabilidad de los y las estudiantes; es decir, el no cumplimiento de lo instituido o lo que debería ser una trayectoria escolar “teórica”, descrita por Terigi F. (2009) como aquella definida y organizada por el sistema educativo, con determinantes e itinerarios progresivos, lineales y tiempos estandarizados.

Se puede advertir en la reflexión de parte de estudiantes al señalar la relación directa entre la falta de compromiso y organización individual como

dificultades puntuales, *“las problemáticas más comunes en el ciclo superior orientado se relacionaron con la falta de responsabilidad o compromiso, era bastante difícil trabajar en grupos por falta de organización y eso también dificulta las relaciones sociales entre nosotros/as”*. (Entrevista personal ex estudiante de la división D. Identificación de problemáticas/conflictos advertidos durante su paso por el CSO. Entrevista estudiante N°1).

Según testimonios, en sus trayectorias escolares reales primó la *“Falta de estudio, motivación y disciplina.” “(...) tuvimos un problema con todo el curso con una profesora en sexto.”* (Entrevista personal ex estudiantes de la división D. Identificación de problemáticas/conflictos advertidos durante su paso por el CSO. Entrevista N3); *¿Tuviste dificultades en lo académico? “Si, pero únicamente por motivos personales de falta de dedicación en algunas materias que simplemente no me generaban interés alguno”* (Entrevista personal ex estudiantes de la división D. Identificación de problemáticas/conflictos advertidos durante su paso por el CSO. Entrevista N4).

... *“Estigmatización por parte de ciertos docentes que incentivaba lo que ya era en cierta medida un curso “problemático”*. (Entrevista personal ex estudiantes de la división D. Identificación de problemáticas/conflictos advertidos durante su paso por el CSO. Entrevista N4).

Dentro de este marco, se observa evidente la perspectiva de Kessler (2004), respecto a las trayectorias escolares, el autor manifiesta que algunos/a alumnos/as tienen una escolaridad de baja intensidad, haciendo referencia a las trayectorias de aquellos niños/as y/o jóvenes que asisten a la escuela, pero están desenganchados de las actividades escolares; desde este punto de vista se pudo visualizar como característica distintiva del grupo durante el ciclo superior, expuesto por docentes,

... *“Suelen presentar desinterés generalizado de estar en la escuela y en particular en algunas materias”, “El desempeño en general es mucho más pobre por parte de los y las estudiantes de la división D”*. (Entrevista personal docente, categoría de análisis Identificación de

problemáticas educativas en la escuela y específicas de la división D. Entrevista N°1).

... *“falta de responsabilidad en la realización de las tareas”, “son el grupo con peor desempeño académico”* (Entrevista personal docentes, Identificación de problemáticas educativas en la escuela y específicas de la división D. Entrevista N°1).

Se puede inferir que los/las docentes demandan recorridos teóricos; conviniendo de esta manera con el concepto de rendimiento académico definido por Ferre (2014), como el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo realizado por un/una estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, priorizando el nivel de aprendizaje alcanzado de cada estudiante en su trayectoria. También coincide con lo que Escorza & Gutiérrez (2014), señalan el rendimiento académico o aptitud escolar es lo más importante a la hora de valorar el éxito o fracaso como resultado final del estudiante,

En conclusión, el análisis de las problemáticas educativas en la escuela, específicamente en la división D, revela una serie de desafíos que impactaron en la experiencia académica y social de los/las estudiantes. Tanto docentes como estudiantes identificaron conflictos relacionados con el rendimiento académico, el vínculo entre pares y con los/las docentes (en algunos casos), así como, la falta de compromiso y organización individual, podemos identificarlas en palabras de entrevistados/as, tales como:

¿Cómo fue la trayectoria de tus compañeros/as? “En general buena, pero de 28 que éramos en cuarto terminamos siendo 18/19 en sexto”, (Entrevista personal ex estudiantes de la división D. Identificación de problemáticas/conflictos advertidos durante su paso por el CSO. Entrevista N4).

Cómo consideras que fue tu trayectoria escolar en la división D? “Mediocre”.

¿Tuviste dificultades en lo académico? “Si, pero por falta de estudio o constancia”.

Estas problemáticas están estrechamente ligadas al bajo rendimiento académico con el que ingresaron los/las estudiantes a los últimos tres años de la secundaria. Se observó una discrepancia entre la trayectoria escolar "teórica", definida y organizada por el sistema educativo, y la realidad vivida por los/las estudiantes en la división D. La falta de compromiso, motivación y disciplina se mencionan como factores que contribuyeron a la dificultad para establecer relaciones sociales y académicas positivas.

Los testimonios de los/las estudiantes sugirieron que la estigmatización por parte de algunos/as docentes alcanzó a exacerbar las problemáticas existentes y perpetuar la percepción de la división D como un curso "problemático". Los/las docentes enfatizaron la importancia del rendimiento académico como medida de éxito o fracaso, lo que refleja una perspectiva centrada en los resultados académicos como indicador principal del desempeño estudiantil.

En resumen, la identificación de estas problemáticas educativas en la división D destaca la necesidad de abordar los desafíos sociales y académicos de manera integral, promoviendo un ambiente escolar inclusivo y equitativo que reconozca y valore las capacidades individuales de cada estudiante. Esto requiere un enfoque que considere tanto las experiencias personales y percepciones individuales Lahire (2003), como las múltiples dimensiones que influyen en el desarrollo académico y personal Coll (2007), para crear trayectorias educativas más completas y diversas.

Características, expectativas y representaciones en las diversas trayectorias escolares

Los/las entrevistadas, egresados/as de la división D de la escuela N de Bahía Blanca, fueron estudiantes que siguieron la orientación comunicación por conformar el último grupo en el orden de mérito al finalizar el ciclo básico común. No han tenido la posibilidad de 'elegir' otra división o el turno mañana, esto sucede por tener varias materias/espacios curriculares desaprobados al finalizar

el ciclo lectivo e iniciar el siguiente con materias previas. En su gran mayoría expresaron tener muchas dificultades académicas y personales¹⁵ (aunque no repitieron ningún año durante su paso por la secundaria básica y ciclo superior orientado, no tuvieron sobreedad), se advierte que no tuvieron trayectorias teóricas, si bien no expresaron haber querido acceder en otra división/orientación; reflejaron lo negativo de sus experiencias durante los últimos tres años de la escuela secundaria obligatoria.

Por otro lado, desde el punto de vista socioafectivo, los/las docentes entrevistados resaltaron la posibilidad de entablar vínculo, la afectividad y respeto de algunos estudiantes cuando los describen, señalando una diferencia muy marcada entre las características personales y las relacionadas al desempeño en el aspecto escolar. Se advierte una preponderante clasificación por parte de docentes respecto a las representaciones sociales que describieron de quienes pasaron por la división D en la escuela N de Bahía Blanca.

De este modo, las representaciones manifiestas por los/las docentes, se centraron en las capacidades cognitivas del grupo de ex estudiantes de la división D; coincidiendo con Umaña (2002), cuando expresa que las representaciones sociales son actitudes en las que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas con orientación actitudinal positiva o negativa. Este enfoque genera etiquetas y expectativas que impactan en el autoconcepto y la autoestima de los/las estudiantes, como señala Solís (2005), lo cual puede manifestarse en el rendimiento académico y las trayectorias escolares.

... “En general se trata de una división que presenta un grupo muy heterogéneo de estudiantes: algunos/as participan en las clases, estudian y hacen los trabajos en tiempo y forma y otros no hacen nada y están totalmente desenganchados de la escuela en general.” (...) “pareciera que en vez de estimular los/as que sí hacen las actividades a los/as que no las hacen, se genera un efecto inverso. Los que no hacen nada tienden a

¹⁵ No especificadas

lograr nivelar para abajo.” (Entrevista personal docentes, Descripción de los/las estudiantes de la división D. Entrevista N3).

... “la gran mayoría de ellos/as, son lindas personas, con quienes se puede hablar con cordialidad y respeto”, “Hay quienes manifiestan su afecto más que otros/as dando lugar muchas veces, vínculos afectivos duraderos con algunas/os docentes.” (Entrevista personal docentes, Descripción de los/las estudiantes de la división D. Entrevista N1).

A partir del análisis de los aportes hechos por los/las docentes, se puede relacionar sus respuestas con lo explicitado por Castorina & Kaplan (1997), al afirmar que al nombrar o adjetivar el alumno como inteligente, el maestro predice o pronostica comportamientos y desecha otros sin tener plena conciencia de lo que simboliza.

“Suele existir conflicto con aquellos docentes que los estigmatizan. Los que los ponen en el lugar de “no vas a poder”, (Entrevista personal docentes, Opinión sobre conflictos en el curso. Entrevista N4); *... “este grupo de estudiantes habitualmente inicia el trayecto escolar creyendo que está en el grupo de los peores”.* (Entrevista personal docentes, Descripción de los/las estudiantes de la división D. Entrevista N2)

Se relaciona también con lo que remite Solís (2005), que en el ámbito escolar la formación de la autoestima de un alumno/a también influye la representación que los docentes construyen, si se burla del estudiante o se pone apodos denigrantes, los resultados pueden ser muy negativos; en ocasiones constituyen etiquetas,

... “Los docentes nos trataban diferente, la razón está en el hecho que “el D” siempre fue el curso problemático, el que tenía quilombos, el que no prestaba atención, nos llegaron a decir que nosotros éramos un “desafío”, sin siquiera lograr conocernos.” (Entrevista personal ex estudiantes de la división D. Opinión sobre la representación negativa de pertenecer a la división D. Entrevista N2).

“(…) al fin y al cabo, la orientación “D”, siempre termina siendo el descarte de muchos alumnos.” (Entrevista personal ex estudiantes de la división D. Consideraciones personales respecto a mejoramiento posible de implementación en las trayectorias escolares. Entrevista N2).

De igual forma se advierte que concuerda con las percepciones de los y las estudiantes respecto a la mirada y expectativas de docentes hacia el grupo,

… “la gente cree (y por lo menos en mi camada fue así) en comunicaciones los alumnos que integran esta división son los que no estudian o no alcanzaron a entrar en la orientación deseada”. (Entrevista personal ex estudiante, Opinión sobre la representación negativa de pertenecer a la división. Entrevista N2).

Se presume que, en este contexto debido a la forma meritocrática de acceso al ciclo superior orientado, la orientación menos atractiva y elegida por desarrollarse en el turno tarde, entre otros factores; la situación de quienes transitaron la división D se relaciona a lo que los autores Rosenthal y Jacobson (1980), describen respecto a la autorrealización de las profecías personales; donde la expectativa de un maestro/docente sobre la aptitud intelectual de sus alumnos/as puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente,

… “Personalmente veo que es algo que está generalizado porque otros/as compañeros/as, profesores, e incluso nosotros mismos como curso hemos hecho comentarios o chistes con acento en la inferioridad”, “Sin duda el ordenamiento meritocrático genera trayectorias individuales muy disímiles entre las divisiones”. (Entrevista personal ex estudiantes, Opinión sobre la representación negativa de pertenecer a la división D. Entrevista N1).

De cierto modo, se puede concluir que las expectativas de los/las docentes hacia este grupo de estudiantes conducen a una profecía autocumplida, ya que el grupo que se conforma ingresa con una imagen asignada al ciclo superior y que su desempeño académico no fue bueno,

“La trayectoria de mis compañeros fue un poco complicada, en el primer año hubo muchos repitentes, muchas dificultades académicas y dificultades personales.” (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N2).

(...) “este grupo de estudiantes habitualmente inicia el trayecto escolar creyendo que está en el grupo de los peores, los que no pudieron elegir otra división por el promedio. De alguno modo, muchos adultos (profesores, preceptores) y los otros estudiantes refuerzan ese imaginario y se genera una trama difícil de desarmar”. (Entrevista personal docentes, Características de las trayectorias escolares entre estudiantes del D. Entrevista N1).

Estas expectativas del docente hacia el/la estudiante que se crean y son comunes en el ámbito educativo es coincidente con Kaplan (1992), cuando aborda bajo el título de “Buenos y malos alumnos” las consecuencias y resultados posibles de las descripciones que predicen o el denominado efecto Pigmalión, es decir, las representaciones con las que el docente clasifica a sus estudiantes: como las valoraciones que se tiene de cada uno/a y el tratamiento diferencial que reciben, puede ayudar a repensar las prácticas reales, enriqueciéndolas a la luz de las expectativas, de este modo algunos docentes entrevistados manifiestan la segmentación en los grupos de estudiantes en la escuela N de Bahía Blanca,

... “mejores promedios en las divisiones A y B”; promedios buenos en C y los que han debido rendir materias en diciembre o febrero, e incluso tienen materias previas, en D. De esta manera el rendimiento académico de las otras divisiones, en términos netamente cuantitativos, es mejor que de la división D”. (Entrevista personal docentes, Características de las trayectorias escolares entre estudiantes del D. Entrevista N2).

“Creo que se relaciona con la sensación que adquieren previamente de que no están en una división “buena”, por lo tanto, ya ingresan con una mentalidad de desgano de “yo no pude”. Se los predetermina de cierta forma a sentirse así”.

“Suele existir conflicto con aquellos docentes que los estigmatizan. Los que los ponen en el lugar de “no vas a poder.” ...” No suelen ser muy unidos, pero se respetan entre sí”. (Entrevista personal docentes, Características de las trayectorias escolares entre estudiantes del D. Entrevista N4).

La percepción de estar en una división "mala" predispone negativamente a los/las estudiantes de la división D. Esta mentalidad de desgano y la sensación de haber "fallado" desde el inicio afectan su motivación y desempeño. La estigmatización y los prejuicios de algunos docentes exacerban estos sentimientos, creando un entorno menos propicio para el aprendizaje y el desarrollo.

No obstante, en la muestra seleccionada no se advierte que hayan afectado de manera “grave” en su desempeño académico, dichas representaciones construidas alrededor de las características del curso por parte de la comunidad educativa. Existió el etiquetamiento, prejuicios, expectativas positivas o negativas de docentes hacia estudiantes; pero no de manera significativa como para dejar recuerdos negativos de sus trayectorias escolares individuales; se puede advertir que han priorizado las buenas experiencias y correcta actuación de algunos docentes,

... “Mi trayectoria en la división D fue buena, considero que a pesar de los comentarios como “No hacen nada”, nos dieron material interesante y pudimos aprender mucho (si teníamos la voluntad de hacerlo).” (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N1).

Es interesante, entre los resultados del análisis los/las estudiantes sostienen que han tenido que enfrentar problemáticas particulares del grupo y la división D, como baja participación y realización de actividades escolares (tareas), apatía generalizada hacia las propuestas de docentes, bajas notas; pero manifiestan haber logrado sus objetivos y finalizar sus trayectorias escolares de manera favorable.

Esto se contradice, en parte, con lo expuesto por Kaplan (1992), cuando refiere al “efecto Pigmalión”, indicando que las expectativas y descripciones de docentes predicen y generan consecuencias sobre la interacción escolar y, en consecuencia, los resultados que obtienen,

... *“Considero que mi trayectoria fue buena, siempre logré estar al día con las materias, creé un grupo de amigos que considero que en su momento fue una gran compañía por el paso de la división D.”* (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N2).

Contradice en parte, porque se encontraron resultados disimiles en el mismo grupo de estudiantes en la misma división; por un lado, manifiestan las dificultades en trayectorias propias y de compañeros/as,

... *“La trayectoria de mis compañeros fue un poco complicada, en el primer año hubo muchos repitentes, muchas dificultades académicas y dificultades personales.”* (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N2).

¿Cómo fue la trayectoria de tus compañeros/as? “Moderadamente bien”. (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N3).

¿Cómo consideras que fue tu trayectoria escolar en la división D? “Algo turbulenta, pero en general muy buena” (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N4).

¿Cómo consideras que fue tu trayectoria escolar en la división D? “Considero que mi trayectoria fue buena, siempre logre estar al día con las materias, cree un grupo de amigos que considero que en su momento fue una gran compañía por el paso de la división D”. (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones de las trayectorias escolares personales. Entrevista N2).

De este modo se puede observar que el grupo de estudiantes han tenido una trayectoria educativa real durante su paso por la escuela N de Bahía Blanca, específicamente durante los últimos tres años del ciclo superior orientado, reconocieron haber atravesado situaciones difíciles vinculares, tanto personales como grupales, así como también con docentes. Se advirtió de manera transversal en las entrevistas a ex estudiantes y docentes, la rotulación de estudiantes “problemáticos”, sobre todo refiriéndose al desempeño académico. Sin embargo, también sobresalieron aspectos positivos y transformadores de sus trayectorias educativas. Las trayectorias educativas de estos estudiantes reflejan la perspectiva de Lahire (2003), quien enfatiza la importancia de considerar las experiencias personales y percepciones individuales. Los/las estudiantes entrevistados destacaron cómo, a pesar de las dificultades, las experiencias en la división D les permitieron crecer, aprender y desarrollar habilidades importantes para su vida futura:

“El paso por la división D de la Escuela Normal Superior me influyó positiva y negativamente. Esto es debido a que, si bien existieron bastantes dificultades, cada una de ellas me permitió crecer y aprender, por ejemplo, a escuchar o buscar alternativas y soluciones”. (Entrevista personal ex estudiantes, Reflexiones personales respecto al paso por la escuela y en particular la división D. Entrevista N1).

El testimonio anterior subraya la capacidad de los estudiantes para convertir experiencias negativas en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal, una perspectiva que Lahire considera crucial para entender las trayectorias educativas de manera más completa.

Siguiendo a Coll (2007), Bourdieu (1988) y Otero (2009), quienes plantean que las trayectorias educativas son complejas y dinámicas, influenciadas por múltiples factores individuales, contextuales y educativos además de factores estructurales y subjetivos; relacionamos con las comunicaciones personales de los ex estudiantes que reflejaron esta complejidad. Otro ex estudiante señala:

“El paso por la escuela N marco significativamente mi formación de hoy en día como estudiante universitaria. Descubrí la carrera que quería elegir observando diferentes materias que se me presentaron a lo largo de los últimos 3 años de escuela. El paso por la división D me influyo mucho en la cuestión grupal, siempre fuimos un grupo unido al ser tan poquitos. La división D, influyo en pensamientos y formas de manejarme que hoy en día aplico en mi vida”. (Entrevista personal ex estudiantes, Reflexiones personales respecto al paso por la escuela y en particular la división D. Entrevista N2).

Este relato destaca cómo las experiencias educativas no solo impactan en el rendimiento académico, sino también en la elección de carrera y en la formación de habilidades sociales y personales.

En consonancia con la idea de Coll, otro ex estudiante menciona:

“Muy positivamente, guardo gratos recuerdos de compañeros y profesores, así como lecciones de estos últimos sobre todo en el ámbito intrapersonal”. (Entrevista personal ex estudiantes, Reflexiones personales respecto al paso por la escuela y en particular la división D. Entrevista N3).

El testimonio resalta la importancia de las relaciones interpersonales y el aprendizaje emocional como componentes esenciales de las trayectorias educativas.

“Me influyo de tal manera que fue un factor importante en las decisiones que tome luego de egresarme respecto a mi proyecto de vida o rumbo profesional, siento que abrió muchas puertas de análisis y de espíritu crítico y me brindo muchas herramientas útiles para el desarrollo óptimo de un profesional del área de comunicación E incluso no desarrollándose profesionalmente simplemente más y mejor capacidad de análisis del panorama general en diferentes ámbitos de la sociedad”. (Entrevista personal ex estudiantes, Reflexiones personales

respecto al paso por la escuela y en particular la división D. Entrevista N4).

Este relato ilustra cómo la experiencia escolar puede influir en la formación de un pensamiento crítico y en la capacidad de análisis, habilidades valiosas tanto a nivel profesional como personal.

En resumen, el análisis de las características, expectativas y representaciones de las trayectorias escolares en la división D reveló la complejidad de las dinámicas sociales y afectivas en el contexto educativo. Estos hallazgos proporcionaron información valiosa para comprender las experiencias individuales de los/las estudiantes y sugirieron la necesidad de abordar las expectativas y representaciones de manera reflexiva y equitativa en el turno tarde de la escuela N de Bahía Blanca.

Estrategias ante problemáticas y acompañamiento docente en trayectorias individuales

En la escuela N de Bahía Blanca, la división D se convirtió en un reflejo de las complejidades del sistema educativo. Coll (2007), nos ayuda a entender estas trayectorias educativas como recorridos complejos y dinámicos, donde el aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes se vieron influenciados por múltiples dimensiones, desde factores individuales hasta contextuales y educativos. Es en este entramado donde las historias de los/las estudiantes de la división D cobraron vida, reflejaron tanto los desafíos como las oportunidades de crecimiento. Con respecto a posibilidades de resolución de las problemáticas identificadas durante la investigación, algunos docentes reflexionan críticamente acerca de sus prácticas, es importante que se lleve a cabo dicho análisis ya que un educador debe conocer, investigar, analizar, comparar, considerar, etc. sobre todo las heterogeneidades con las que se conviven a diario dentro del aula, conocer el contexto,

... “trato de ver las características de mis estudiantes y ver cómo puedo sostenerlo/a desde mi lugar de docente para que pueda sentirse

estimulado/a con las propuestas que implemento¹⁶, pero con algunos/as funciona y con otro no.” (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N3).

... *“Los problemas que manifiestan se relacionan con el desgano que demuestran hacia ciertos espacios curriculares y en relación a como se dictan los mismos. Como dije, no suelen a responder a estándares y requieren miradas individualizadas”.* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N4).

... *“es importante seguir trabajando con cada docente sobre las trayectorias escolares diferentes, sobre la inclusión y el alojamiento de las diferencias desde lo personal a lo académico”.* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N2).

... *“Estoy convencida que se puede intervenir y se puede modificar esta situación, esto implica un gran esfuerzo grupal, tanto del estudiantado como del equipo docente”.* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N1).

Se evidencia que para mejorar la situación en la división D, es crucial cambiar la cultura de estigmatización y trabajar en estrategias que refuercen la autoestima y la motivación de estos estudiantes. Es necesario implementar prácticas pedagógicas inclusivas que reconozcan y valoren las habilidades y potencialidades de todos los estudiantes, independientemente de su rendimiento académico previo.

¹⁶ No se proporcionan detalles de las propuestas y/o estrategias empleadas en sus aulas.

Por otro lado, proponen y sugieren la modificación del sistema de ingreso al ciclo superior orientado, considerado por la amplia mayoría como el origen de todas las problemáticas y conflictos,

... *“modificar el mecanismo de elección de las Orientaciones y la modalidad de ingreso meritocrático.”* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N2).

Es verdad que son variadas las estrategias de prevención de conflictos, se propuso como una solución la reorganización de las prácticas docentes para lograr un trabajo colaborativo e interdisciplinar. El objetivo apunta a focalizar en las trayectorias individuales a través de propuestas que estimulen de manera más homogénea a la heterogeneidad en el desempeño de los/las estudiantes, *como, por ejemplo:*

... *“organizar el trabajo de los docentes por equipos o parejas pedagógicas a fin de poder realizar proyectos en los que se integren contenidos, metodologías, objetivos, experiencias”,* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N2);

Esta estrategia sugiere una reestructuración de las prácticas docentes hacia un modelo colaborativo e interdisciplinario. Al trabajar en equipos o parejas pedagógicas, los/las docentes pueden ofrecer una educación más integrada y coherente, que tenga en cuenta las diferentes disciplinas y metodologías.

... *“Con escucha atenta a la necesidades e intereses del grupo. Pero no puede ser desde un espacio curricular únicamente, sino que es tarea de todo el cuerpo docente de la división.”* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N3).

Las estrategias propuestas por los/las docentes, que incluyen el trabajo colaborativo e interdisciplinar y una escucha atenta a las necesidades de los/las estudiantes, tienen el potencial de mejorar significativamente el rendimiento académico. Estas estrategias promueven una educación más personalizada, inclusiva y relevante, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso de los/las estudiantes. Al implementar estas prácticas, se puede crear un entorno educativo más equitativo y de apoyo, donde todos los/las estudiantes tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial académico.

... *“Capacitaciones docentes, trabajos solidarios fuera de la escuela, viajes de estudio, salidas educativas, etc.”* (Entrevista personal docentes, Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales. Entrevista N1);

Por consiguiente, la propuesta de incluir capacitaciones docentes, trabajos solidarios fuera de la escuela, viajes de estudio, salidas educativas, entre otras actividades, surge como una respuesta concreta ante las dificultades identificadas en las trayectorias escolares. Estas acciones podrían colaborar en la construcción y fortalecimiento del compromiso tanto de docentes como de estudiantes en buscar alternativas que enriquezcan el proceso educativo y contribuyan a superar las barreras existentes.

De los testimonios del grupo de estudiantes también se obtuvieron sugerencias y estrategias para abordar la resolución de problemáticas, hay coincidencias con las respuestas de los/las docentes en la propuesta de cambio en el mecanismo de elección de orientaciones,

... *“Considero que debería modificarse la elección en sí de las orientaciones, porque, al fin y al cabo, la orientación “D”, siempre termina siendo el descarte de muchos alumnos”.* (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones personales respecto a mejoramiento posible de implementación en las trayectorias escolares. Entrevista N2).

Se observa una reflexiva y crítica propuesta relacionada al etiquetamiento naturalizado por la institución y la comunidad educativa en general con los

grupos de estudiantes de la orientación D, así como también la necesidad de intervenir institucionalmente en las dificultades académicas debido a la conformación de grupos por orden de mérito,

... *“Considero que la escuela debería intervenir más en ciertas cuestiones. Si en una división hay estudiantes con dificultades en cuanto al estudio u otros asuntos, se debería realizar un trabajo en equipo para subsanar esos obstáculos. Creo que de esa manera se podría generar un ambiente más armónico dentro de la división, que se vería reflejado en las relaciones del curso con la institución y ayudaría, por ejemplo, a cambiar la estigmatización existente sobre la división D”.* (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones personales respecto a mejoramiento posible de implementación en las trayectorias escolares. Entrevista N1).

Es cierto, que el hecho de pertenecer a un grupo de estudiantes con bajo rendimiento académico, genera cierta inquietud respecto a la imagen negativa que los/las circunscribe, de ese modo y desde una perspectiva reflexiva refuerzan como una problemática que debiera ser abordada con compromiso y capacidad por parte de la institución,

... *“Creo que la representación negativa de la división D puede cambiar si se aborda la cuestión en profundidad, porque es un error que va a seguir reproduciéndose si no se trabaja esta subestimación, que directa o indirectamente impacta en las personas del curso”.* (Entrevista personal ex estudiantes, Consideraciones personales respecto a mejoramiento posible de implementación en las trayectorias escolares. Entrevista N1).

En conclusión, las estrategias ante las problemáticas identificadas en la escuela N de Bahía Blanca y específicas de la división D, abarcaron tanto reflexiones críticas por parte de los/las docentes sobre sus prácticas como sugerencias de cambio en el sistema educativo y en las dinámicas institucionales. Se destacó la importancia de conocer y comprender las heterogeneidades presentes en el aula, así como de implementar enfoques

pedagógicos colaborativos e interdisciplinarios que se centren en las trayectorias individuales de los/las estudiantes.

Los/las docentes plantearon modificaciones en el sistema de ingreso al ciclo superior orientado y una reorganización de las prácticas pedagógicas para estimular de manera más homogénea a la diversidad de desempeños de los/las estudiantes. Se sugirió trabajar en equipos pedagógicos para integrar contenidos, metodologías y objetivos, así como escuchar atentamente las necesidades e intereses del grupo.

Por su parte, los/las estudiantes también ofrecieron reflexiones críticas y propuestas de cambio, destacando la necesidad de intervenir institucionalmente en las dificultades académicas y en la estigmatización asociada a la división D. Se planteó la importancia de generar un ambiente escolar más armónico que favorezca el cambio de percepciones negativas sobre el grupo de estudiantes.

En resumen, la implementación de estrategias de acompañamiento docente y de intervención institucional centradas en las trayectorias individuales y en la construcción de un ambiente escolar inclusivo y equitativo; según las opiniones recopiladas en este trabajo, podrían contribuir significativamente a la mejora de la experiencia educativa y al éxito académico de todos los/las estudiantes, especialmente aquellos/as que enfrentan mayores desafíos en su trayectoria escolar.

Conclusiones

La presente investigación ha tenido como objetivo central el análisis cualitativo de las problemáticas que influyeron en la construcción de la trayectoria escolar y el rendimiento académico de un grupo de ex estudiantes que formaron parte de la división D en el ciclo superior orientado (CSO) de la escuela "N" en Bahía Blanca. A través de este estudio, se abordaron diversas cuestiones que buscan comprender las dinámicas internas que afectaron a los/las ex estudiantes, así como identificar, desde la perspectiva de los entrevistados y del análisis realizado, posibles estrategias que puedan acompañar la experiencia

educativa y facilitar el logro académico y personal de aquellos alumnos/as que, por cuestiones del sistema de distribución, fueran asignados al turno tarde y a la orientación con vacantes, comunicación.

Las conclusiones derivadas del análisis no solo arrojan luz sobre los factores que afectaron las trayectorias escolares de los/las ex estudiantes de la división D, sino que también ofrecen una visión crítica sobre las dinámicas institucionales y las interacciones entre docentes y estudiantes. Estas conclusiones representan una oportunidad para reflexionar sobre la importancia de adaptar estrategias pedagógicas que promuevan una mayor equidad, inclusión y el logro de resultados académicos satisfactorios, tomando en cuenta las necesidades específicas de los/las alumnos/as, quienes, debido a diferentes circunstancias, pueden haber sido marginados o estigmatizados en su recorrido escolar.

Hallazgos: problemáticas identificadas

En el análisis de las problemáticas que afectaron tanto el rendimiento académico como el desarrollo socioemocional de los/las estudiantes, se destacaron los siguientes aspectos:

Algunas dificultades académicas y socioemocionales, los/las ex estudiantes de la división D enfrentaron diversos retos que no solo impactaron en su desempeño académico, sino que también afectaron su bienestar emocional. Las entrevistas realizadas revelaron que muchos de ellos atribuían sus dificultades a una falta de motivación o interés por ciertas materias/espacios curriculares, lo que generó un compromiso limitado con el estudio. Esto concuerda con lo expuesto por Lahire (2003), quien señala que las trayectorias escolares no pueden explicarse únicamente desde una perspectiva académica, sino que están fuertemente influenciadas por factores sociales y emocionales.

También sobresalió la falta de organización y compromiso, los testimonios de ex estudiantes también indicaron que existía una falta de organización general dentro del aula, lo que complicaba el trabajo en grupo y las relaciones entre compañeros. Expresaron que el bajo nivel de compromiso era una constante entre sus pares, lo que a menudo generaba conflictos o impedía un rendimiento

académico óptimo. En este sentido, la falta de responsabilidad en las tareas escolares fue identificada como un factor clave que afectó negativamente las trayectorias académicas.

Además, se manifestó estigmatización y trato diferenciado, varios ex estudiantes manifestaron que la percepción de la división D como un grupo "problemático" o de "malos estudiantes" por parte de algunos docentes y de la propia institución influyó negativamente en su experiencia escolar. Esta estigmatización, según relataron los/las entrevistados, se reflejaba en comentarios comparativos entre su grupo y otras divisiones, así como en un trato diferenciado que, en algunos casos, era percibido como despectivo. Este sesgo de expectativas docentes, tal como lo sugieren Jacinto y Terigi (2007), puede tener un impacto considerable en el desempeño académico, dado que los/las estudiantes internalizan estas expectativas, lo que refuerza comportamientos y resultados acordes a las mismas.

En relación con el impacto en el rendimiento académico, a pesar de las dificultades mencionadas, ninguno de los/las ex estudiantes entrevistados repitió de año. Sin embargo, varios reconocieron haber desaprobado materias de manera recurrente, especialmente en los últimos años del ciclo superior. Esta situación, lejos de ser anecdótica, consolidó la percepción de que la división D tenía un rendimiento inferior al de otras divisiones. Esta problemática se corresponde con lo descrito por Lahire (2003) y su teoría de las trayectorias escolares fracturadas, donde los/las estudiantes tienden a desarrollar una autopercepción negativa basada en las expectativas externas, lo que a su vez influye en sus resultados.

Un hallazgo clave fue la existencia de conflictos interpersonales y de convivencia dentro del aula, lo cual fue mencionado por varios ex estudiantes como un factor que dificultó tanto el aprendizaje como la construcción de relaciones sanas entre los compañeros. La falta de unión grupal, sumada a la percepción de estar en una división menos valorada, contribuyó a un ambiente poco propicio para el desarrollo académico y personal. Algunos ex estudiantes señalaron que, si bien no experimentaron maltrato personal directo por parte de

de docentes, la atmósfera generalizada de estigmatización tuvo un efecto negativo en la dinámica del grupo.

Por otro lado, desde la perspectiva de los docentes, varios entrevistados manifestaron que los ex estudiantes de la división D, aunque eran cordiales y mantenían un buen trato interpersonal con el profesorado, mostraban dificultades significativas para concentrarse en las tareas académicas. En sus respuestas, los docentes señalaron que la distracción y la falta de motivación eran rasgos comunes en los/las estudiantes de esta división, lo que hacía difícil fomentar un compromiso académico verdadero.

Algunos docentes resaltaron que, a pesar de las dificultades académicas, los/las ex estudiantes de la división D solían demostrar una capacidad crítica y sensibilidad hacia temas sociales, lo que sugería que el problema no radicaba en la falta de habilidades cognitivas, sino en la ausencia de un vínculo fuerte entre el contenido curricular y los intereses de los/las alumnos/as. Este hallazgo subraya la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para hacerlas más relevantes y significativas para estudiantes, en línea con lo propuesto por Jacinto y Terigi (2007).

Respecto a la estigmatización y sus efectos en la autoestima de ex estudiantes, un aspecto particularmente relevante fue la percepción de que las expectativas negativas asociadas a la división D afectaron la autoestima de dichos estudiantes. Las etiquetas de "malos estudiantes" o de "grupo problemático" contribuyeron a que muchos de ellos internalizaran estas percepciones, lo que derivó en una autolimitación de sus capacidades académicas. Como menciona Jacinto y Terigi (2007), las expectativas docentes, cuando son negativas, pueden convertirse en profecías autocumplidas, impactando directamente en el rendimiento de los/las estudiantes.

A pesar de esto, varios estudiantes señalaron que, aunque eran conscientes del estigma, no se sintieron discriminados o maltratados de manera personal. Para algunos, la relación con los docentes era cordial y respetuosa, lo que permitió establecer vínculos positivos en algunos casos. Sin embargo, la

percepción de ser tratados de manera diferente en comparación con otras divisiones era un tema recurrente en los testimonios.

Finalmente, las conclusiones obtenidas de este estudio ponen de relieve la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que no solo respondan a las demandas académicas, sino que también se adapten a las necesidades emocionales y socioafectivas de los/las estudiantes. Tal como lo plantean Jacinto y Terigi (2007), es fundamental que las políticas educativas contemplen no solo la mejora de las condiciones institucionales, sino también la generación de conocimientos pedagógicos que permitan abordar las problemáticas de manera integral.

Los docentes entrevistados reflexionaron sobre la necesidad de replantear sus prácticas pedagógicas y adaptar sus estrategias para abordar las heterogeneidades presentes en el aula. Algunas propuestas incluyeron la modificación del sistema de ingreso al ciclo superior orientado, con el fin de prevenir la concentración de estudiantes con problemáticas similares en una misma división, y la implementación de enfoques pedagógicos que fomenten la colaboración y la interdisciplinariedad.

Desde la perspectiva de los/las ex estudiantes, también se subrayó la importancia de modificar el sistema de elección de orientaciones y de intervenir de manera institucional en las dificultades académicas, con el objetivo de generar un ambiente más inclusivo y propicio para el aprendizaje.

En pocas palabras, el análisis de las trayectorias escolares de la división D revela la complejidad de las interacciones entre estudiantes y docentes, así como la influencia de las expectativas y percepciones en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los/las ex estudiantes. Las problemáticas identificadas destacan la necesidad de un enfoque pedagógico integral que considere tanto las demandas académicas como las necesidades emocionales respetando y respondiendo a las diversidades del grupo, promoviendo así un ambiente escolar inclusivo y equitativo. Las estrategias propuestas, tanto por docentes como por los/las ex estudiantes, apuntan hacia una transformación en las prácticas pedagógicas y en las políticas institucionales, con el objetivo de

generar un cambio positivo en las trayectorias escolares y en la experiencia educativa del estudiantado.

Como propuestas y estrategias de acompañamiento se recomienda:

- Reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes y modificar el sistema de ingreso para promover la igualdad educativa.
- Fomentar la participación de los/las estudiantes mediante prácticas pedagógicas inclusivas.
- Promover la evaluación formativa, la educación intercultural e inclusiva, y la reflexión crítica y colaboración interdisciplinaria.
- Reconocer y valorar la diversidad en las trayectorias escolares, promoviendo un ambiente estimulante y propicio para el éxito de todos los/las estudiantes.

Este estudio ha profundizado en la necesidad de abordar las trayectorias escolares individuales de los/las estudiantes con bajo rendimiento desde una perspectiva integral, reconociendo la diversidad de factores que influyen en su proceso educativo. Se identificaron diversas problemáticas, desde la falta de organización y compromiso por parte de los/las estudiantes hasta la influencia de etiquetas previas que limitaron sus expectativas y rendimiento escolar.

Cabe destacar que, ante estas dificultades, tanto docentes como estudiantes propusieron estrategias de intervención y acompañamiento. Se destacó la importancia de reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes.

Por eso, las estrategias propuestas se centraron en la creación de condiciones institucionales más igualitarias y en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas que favorecieran la participación activa de los/las estudiantes en su proceso de aprendizaje. Estas propuestas se alinean con enfoques de autores como Terigi (2007) y Coll (2006), quienes enfatizan la importancia de comprender las trayectorias educativas desde una perspectiva integral que considere aspectos socioemocionales y contextuales.

Además, se identificaron diversas estrategias respaldadas por investigadores en el ámbito educativo, como promover la evaluación formativa, fomentar una educación intercultural e inclusiva, cuestionar las políticas de evaluación existentes y promover la reflexión crítica y la colaboración interdisciplinaria. Este estudio subraya la importancia de abordar la diversidad en las trayectorias escolares de manera inclusiva y equitativa, reconociendo los diversos factores que influyen en el proceso de aprendizaje de los/las estudiantes. Ahora bien, ¿cómo se lograría esto?, se manifestó a través de las entrevistas que, a través de la implementación de estrategias colaborativas e interdisciplinarias, se puede promover un ambiente escolar más estimulante y propicio para el éxito académico y personal de todos los/las alumnos/as. Está claro que se necesita un compromiso continuo por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo para superar los desafíos y garantizar una educación de calidad para todos/as.

Finalmente, la diversidad en las trayectorias escolares constituye un aspecto fundamental en el sistema educativo, reflejando la singularidad de cada alumno/a y la complejidad inherente al proceso de aprendizaje. A lo largo del tiempo, investigadores y educadores han reconocido la importancia de abordar esta diversidad de manera inclusiva y equitativa, reconociendo los diversos factores que influyen en las trayectorias de los/las estudiantes. Desde la adaptación curricular hasta la promoción de un clima escolar positivo, se han identificado diversas estrategias y prácticas educativas que pueden contribuir a una mayor equidad y éxito académico para todos los alumnos/as.

Deben señalarse, las contribuciones de autores como Piaget (2005), Greco (2015), Kessler (2004), Coll (2007) y Terigi (2007), han proporcionado aspectos valiosos sobre las trayectorias escolares y han ayudado a orientar las políticas educativas hacia una mayor inclusión y atención a la diversidad.

Sin embargo, queda claro que aún hay desafíos por enfrentar, especialmente en lo que respecta el asistir y reforzar la presencia docente y/o de adultos durante momentos críticos en el proceso de construcción de trayectorias y rendimiento educativo, en este caso, lo que debería haber sido el

acompañamiento de estudiantes que transitaron los últimos tres años del secundario.

Particularmente, este estudio ha proporcionado una visión profunda de las problemáticas educativas presentes en las trayectorias escolares individuales de los/las ex estudiantes, especialmente aquellos con bajo rendimiento académico durante su paso por la educación secundaria obligatoria.

No obstante, se vislumbra un camino hacia la mejora a través de propuestas de estrategias colaborativas, interdisciplinarias y reflexivas. Aunque existen desafíos por enfrentar, este estudio subraya la importancia de continuar investigando y desarrollando estrategias efectivas para el acompañamiento de trayectorias escolares diversas. Para futuras investigaciones se considera profundizar en la diversidad y efectividad de estrategias para el acompañamiento de trayectorias escolares disímiles en grupos de estudiantes con bajo rendimiento académico.

Por último, es conveniente acotar que el estudio realizado a un grupo de ex estudiantes de la división D en la escuela "N" de Bahía Blanca, identificó diversas problemáticas y propuso estrategias de intervención y acompañamiento, pero no abordó explícitamente algunos factores importantes que pueden influir en las trayectorias escolares de los/las estudiantes.

Asimismo, el estudio proporciona una visión profunda de las problemáticas educativas presentes en las trayectorias escolares individuales de los/las ex estudiantes del turno tarde, división D de la escuela N de Bahía Blanca. Sin embargo, podría enriquecerse aún más al considerar estos factores no identificados en el análisis, que también pueden desempeñar un papel importante en el rendimiento académico y el desarrollo integral de estudiantes. Incorporar estos aspectos en futuros estudios podría ofrecer una comprensión más completa y detallada de las dinámicas que influyen en las trayectorias educativas de estos estudiantes:

1. Analizar cómo las habilidades cognitivas, los estilos de aprendizaje, la motivación intrínseca y la disciplina influyen en el rendimiento académico de los/las estudiantes, con el fin de identificar

estrategias efectivas para mejorar su desempeño (Bandura, 1997; Escorza & Gutiérrez, 2014).

2. Investigar el impacto del ambiente familiar, la salud física, el acceso a recursos educativos en el hogar y la calidad de la enseñanza en la escuela en el éxito académico de los/las estudiantes, con el propósito de diseñar intervenciones que fomenten un entorno propicio para el aprendizaje (Pérez Esquivel, 2015; Fuller, 1986).

3. Analizar el papel de la formación docente y el liderazgo escolar en la calidad de la enseñanza y en la capacidad de respuesta a las necesidades cambiantes de los/las estudiantes, para mejorar la preparación de educadores y fortalecer el liderazgo educativo en las instituciones escolares (Fuller, 1986; Escorza & Gutiérrez, 2014).

Como cierre final, el estudio y análisis de las trayectorias individuales de los/las ex estudiantes del turno tarde, división D, de la escuela N de Bahía Blanca, ofrece una perspectiva más completa y variada de la experiencia educativa, reconociendo la diversidad de caminos que pueden seguir los/las estudiantes y la importancia de considerar sus experiencias personales y percepciones. Este enfoque se centra en comprender el proceso de aprendizaje y desarrollo de los/las estudiantes a lo largo del tiempo, considerando múltiples dimensiones que influyeron en su desarrollo académico y personal. Las trayectorias educativas se conciben como recorridos complejos y dinámicos, marcados por una interacción constante entre factores individuales, contextuales y educativos.

Por ello, el desempeño académico influye significativamente en la autoestima y la motivación de cada estudiante. El éxito en los estudios genera un sentido de logro y satisfacción personal, impulsándolos a alcanzar metas educativas más ambiciosas. El éxito académico no solo depende de la capacidad individual, sino también de la interacción con el entorno educativo más amplio. Factores institucionales como las prácticas pedagógicas, los recursos disponibles y el clima escolar pueden influir considerablemente en el rendimiento académico y en la dirección de la trayectoria educativa de un/una estudiante.

Los/las estudiantes en situación de doble vulnerabilidad (riesgo y bajo rendimiento escolar)¹⁷ se encuentran más desfavorecidos en las escuelas. Diversas variables personales, familiares, socioeconómicas y contextuales influyen en el rendimiento académico, especialmente las representaciones que los/las docentes crean sobre sus estudiantes. El entorno escolar, incluyendo el clima escolar, la calidad de la enseñanza y el apoyo institucional, afecta significativamente el desempeño estudiantil. Es fundamental que las políticas educativas promuevan la equidad y la inclusión para mejorar el rendimiento académico de todos los/las estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico o cultural.

El análisis de las trayectorias educativas individuales y diversas son clave para entender tanto el rendimiento académico como el crecimiento integral de los/las estudiantes. Las percepciones de los/las docentes y la autocrítica de los propios estudiantes son factores importantes en este proceso. Promover una autoestima saludable y un ambiente de apoyo y motivación contribuye a mejorar el desempeño académico y el desarrollo más valioso de todos los/las estudiantes.

Cierre muy personal

Atesoro con orgullo más de dos décadas dedicadas a la noble labor de la enseñanza, transitando diversos niveles educativos con responsabilidad y pasión. En este recorrido, he sido testigo de la transformación que ocurre cuando cada estudiante es reconocido en su singularidad, con sus propios anhelos, desafíos y potenciales. Es en ese momento cuando se convierten en el epicentro del proceso educativo, y es precisamente esta comprensión la que ha sido mi faro durante el desarrollo de este estudio.

La enseñanza, además de ser un acto de transmisión de conocimientos, representó un constante aprendizaje y crecimiento para mí como docente. Cada interacción con los/las estudiantes, cada desafío superado y cada logro

¹⁷ En este estudio no se identificaron ex estudiantes en situación de doble vulnerabilidad, ya que no se detectó riesgo en quienes participaron en las entrevistas. Sin embargo, sí se evidenció bajo rendimiento escolar.

alcanzado en el aula, han sido oportunidades para reflexionar, desarrollar y renovar el compromiso con mi tarea.

La cita de Rebeca Anijovich que comparto con ustedes resuena profundamente en mi experiencia como docente y, sobre todo, como madre de estudiantes,

“Sostenemos que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se convierten en el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus debilidades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos”.

Así, a lo largo de estos años, he aprendido que la verdadera magia de la enseñanza radica en la capacidad de conectar con cada estudiante, de comprender sus necesidades y motivaciones individuales. Es este enfoque centrado en el/la estudiante lo que ha guiado mi práctica docente y lo que me ha impulsado a explorar nuevas perspectivas y estrategias a través de este estudio. Cada día en el aula me ha fortalecido en la convicción de que el corazón de la educación reside en el reconocimiento y la valoración de la persona.

Es un honor y un privilegio contribuir, de alguna manera, al crecimiento y desarrollo de mis estudiantes, y es mi ferviente deseo que este estudio pueda inspirar y guiar a otros/as educadores en su misión de transformar vidas a través del poder de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barbero, J. M. (2001). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Bendit R. y Miranda A. (2017): La gramática de la juventud: Un nuevo concepto en construcción. Última década. vol.25, n.46, pp.4-43. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-22362017000100004&lng=es&nrm=iso
- Blejmar, B. (2013). *El lado subjetivo de la gestión: del actor que está haciendo al sujeto que está siendo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. MADRID: Taurus Hemanidades.
- Campo, A. (1999). "Itinerarios personales y educativos". En: Cuadernos de Pedagogía, n° 282 "Transiciones educativas". Barcelona, julio/agosto de 1999.
- Campo, A. (1999). *Transiciones y cambios en la escuela: nuevas perspectivas*. Madrid: Morata.
- Carcar, F. (2022). *Clase 4. El trabajo como parte del todo. La necesidad de una mirada integral y comunitaria para las políticas públicas*. Maestría en Estudios de Juventud. Buenos Aires, Argentina: FLACSO
- Carcar, F.; Vázquez, M; Arancibia, M.; Fainstein, C; y Miranda, A. (2020) *Trayectorias rotas: resultados de la investigación entre jóvenes pares en centros barriales del Gran Buenos Aires*. Documento de trabajo N° 3. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Casal, J., García, M., & Merino, R. (2015). *Pasado, presente y futuro de los estudios sobre las transiciones de los jóvenes*". **Revista de Estudios de Juventud**, 110, 69.81. http://www.injuve.es/sites/default/files/2017/46/publicaciones/revista110_4-pasado-presente-futuro-estudios-sobre-transiciones-de-jovenes.pdf

- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición. *Papers*, 79, 21-48. <https://papers.uab.cat/article/view/v79-casal-garcia-merino-quesada/pdf-es>
- Castorina, & Kaplan. (1997). La Inteligencia Escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. *Revista Educação & Realidade*, 105-110.
- Castorina, & Kaplan. (julio-diciembre de 1997). Representaciones Sociales y Trayectorias Educativas. Una relación problemática. *Revista Educação & Realidade*, 22(2), 187-202.
- Chaves, Mariana (2022) "It all happens (to us) at once: Youth, precariousness and policy in Argentina (A multidimensional approach of inequality)" in Pablo Vommaro y Pablo Baisotti *Persistence and emergencies of inequalities in Latin America. Contributions from the social sciences for their multidimensional approach*. Londres: Springer. Pp. 149-165 <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90495-1>
- Chaves, Mariana. (2022). Clase 3. Trabajo socio comunitario con jóvenes. Maestría en Estudios de Juventud. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Argentina.
- Coll, C. (2007). El aprendizaje como proceso activo y significativo. Implicaciones para la enseñanza. Barcelona: Graó.
- Cuervo, H., & Chesters, J. (2019) The [im] possibility of planning a future: how prolonged precarious employment during transitions affects the lives of young Australians. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 29(4), 295-312. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1035304619832740>
- Díaz, C. y Pinedo, J. (2021). Poner en común: reflexiones en torno a un proceso colectivo de sistematización de experiencias extensionistas. En C.V. Díaz y J. Pinedo (Eds.), *Poner en común: Sistematización de experiencias de extensión universitaria*. (pp. 17-30). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5055/pm.5055.pdf>

- DINIECE, U. (2004). LAS DIFICULTADES EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ALUMNOS. Un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Duschatzky L., Skliar C., (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. Revista de Educação, Ciência e Cultura. Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014. (ISSN 2236-6377) en: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao>
- Escorza, Y. H., & Gutiérrez, F. C. (2014). *FACTORES QUE AFECTAN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO*. Monterrey, México.
- Estrugo, L., & Donadio, L. (2016). ETIQUETAMIENTO ESCOLAR, AUTOESTIMA Y PERSONALIDAD. UN ANÁLISIS CORRELACIONAL DESDE LA VISIÓN DE LOS ALUMNOS. (F. d. (UBA), Ed.) (*PSOCIAL*) *Revista de Investigación en Psicología Social*, Vol. 2(1), 6-15.
- Ferre, M. (2020). TRABAJO FINAL DE MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR, Universidad de Almería, España. Recuperado en marzo de 2023, de <http://hdl.handle.net/10835/3064>.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía da autonomía. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gaitán, A. C. (2020) Juntas, hablar de lo propio y escuchar lo de otras. Efectos imprevistos y tensiones en una propuesta estatal de participación juvenil centrada en la autonomía femenina. En Isacovich, Paula y Grinberg, Julieta: *Infancias y juventudes a 30 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: políticas, normativas y prácticas en tensión*. José C. Paz: Edunpaz, pp. 277-308.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- González, M., & Tourón, J. (1992). *AUTOCONCEPTO y RENDIMIENTO ESCOLAR SUS IMPLICACIONES EN LA MOTIVACION y EN LA AUTORREGULACION DEL APRENDIZAJE*. Pamplona, España: Universidad de Navarra, S. A. (EUNSA).

- Greco, M. B. (2015). Las trayectorias educativas desde la perspectiva de una psicología educacional contemporánea. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Gvirtz, S., Paparella, C., & Abregú, V. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires: Ediciones Granica.
- Hacer Escuela (2018), en colaboración con Victoria Abregú “Pensar la escuela rural a mediano plazo: el trabajo en equipo”. OEI, Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R. F. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Incarinato, M. (2018). La transición a la vida adulta de jóvenes sin cuidados parentales: aproximaciones para una realidad inexplorada. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.
- Jacinto, C. (2007) *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación con los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*. Buenos Aires: UNICEF.
- Jacinto, C. (2016). Redefiniendo la empleabilidad en los programas de formación e inserción laboral de jóvenes. El rol de las Organizaciones de la Sociedad Civil. En E. Faur (comp.), *Repensar la inclusión social. Políticas públicas y sociedad civil en la Argentina*. Fundación Tzedaka, Capital Intelectual. En: (PDF) “Redefiniendo la empleabilidad en los programas de formación e inserción laboral de jóvenes. El rol de las Organizaciones de la Sociedad Civil” | Claudia Jacinto - Academia.edu
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires, Santillana.
- Kaplan, C. (1992). Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Buenos Aires: Aique.

- Kaplan, C. (2007). *La inteligencia escolarizada*. Buenos Aires: Miño Dávila.
- Kessler, G. (2004). Trayectorias Escolares De Jóvenes Que Cometieron Delitos Contra la Propiedad con uso de Violencia. Conferencia pronunciada en el ámbito del SEMINARIO PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UDESA. Buenos Aires: DOCUMENTO DE TRABAJO N° 13-Universidad de San Andrés.
- Lahire, B. (2003). *La cultura escolar: el multiculturalismo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Latapí S. P. (Coord.) (1998). *Un Siglo de Educación en México*, Edit. Fondo de Cultura Económica, México, Tomos I y II
- Llobet, V. (2013). Estado, categorización social y exclusión de niños/as y jóvenes. Aportes de los debates sobre la exclusión social a los estudios de infancia y juventud. En Llobet, Valeria (Coord.): *Sentidos de la exclusión social. Beneficiarios, necesidades y prácticas en políticas sociales para la inclusión de niños/as y jóvenes en el área metropolitana bonaerense*. Editorial Biblos, Buenos Aires.
- Martínez Otero, V. (1997). *Los adolescentes ante el estudio: causas y consecuencias del rendimiento académico*. España: Fundamentos.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX (1-2), 11-38. Recuperado el octubre de 2020, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27015065002>
- Miranda A. y Carcar F. (2020). Políticas de Juventudes: tensiones entre la desigualdad, lo individual y lo comunitario. *Jóvenes: revista de Estudios sobre juventud* N.º 34, 4º Época. Imjuve. México. (p 73-103).
- Miranda A. y Carcar F. (2020b). La pesadilla de los injustos: juventudes en contextos de pobreza estructural persistente. En: *Aulas y andamios* Año 13, no. 33.

- Mørch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud como concepción sociohistórica. *JÓVENES, Revista de estudios sobre Juventud*, 1, 78-106.
- Morín, E. y Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Noriega, G. H.-L. (2020). Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548.
- Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (2007). Declaración de la II reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe celebrada en Buenos Aires.
- Otero, A. (2009), Tesis de doctorado en Ciencias Sociales “Procesos de transición a la vida adulta: un estudio cualitativo con jóvenes argentinos”. FLACSO-Argentina. <http://hdl.handle.net/10469/2656>
- Piaget, J. (2005). Inteligencia y afectividad / con prólogo de: Mario Carretero - la ed. la reimp. - Buenos Aires: Aique Grupo Editor. 120 p.: il.; 23x16 cm. (Psicología cognitiva y educación)
- Piaget, Vygotsky e Wallon, (1992): teorías psicogenéticas em discussão. 13. ed. São Paulo: Summus.
- Popkewitz, T. (1998). "La política espacial del conocimiento y la racialización de la enseñanza". En: La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente. Barcelona: Pomares.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. (2015). <https://dle.rae.es>. Recuperado el 28 de octubre de 2020, de [versión 23.3 en línea].
- Repetto, E. (1985). *Teoría y Procesos de la Orientación*. Buenos Aires: Kapelusz.

- Revelant, Y. (2014). *“Estrategias motivacionales de los docentes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos”*. Trabajo Final, Facultad de Desarrollos e Investigación Educativos. Carrera: Profesorado Universitario. Campus Pellegrini., Rosario, Argentina.
- Rodríguez-Rodríguez, D. y. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Rossano, P. (2006). La transición entre la escuela primaria y la secundaria: un territorio "sin jurisdicción clara". En M. Terigi (Ed.), *Trayectorias escolares: desigualdades educativas y procesos de desarrollo* (pp. 297-324). Buenos Aires: Paidós.
- Sacristán, Gimeno (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Solís, M. D. (2005). *“PREVENCIÓN DEL BAJO RENDIMIENTO ACADEMICO EN ADOLESCENTES ESTUDIANTES DEL NIVEL BÁSICO DEL COLEGIO EL MANANTIAL, DEL MUNICIPIO DE MIXCO”*. Guatemala: UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA.
- Terigi, F. (2007). Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. *III Foro Latinoamericano de Educación*. FUNDACIÓN SANTILLANA.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires.: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, M. (2007). *Las trayectorias escolares: desigualdades educativas y procesos de desarrollo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, M. (2009). *Los modos de habitar la escuela: trayectorias escolares y construcción de la subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Tizio H. (2003). El vínculo educativo, Violeta Núñez. En *Reinventar el vínculo Educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (Primera ed., pág. 19 a 41). Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Umaña, S. A. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Yolanda Heredia Escorza, D. F. (2014). *Factores que afectan el desempeño académico* /. (D. F. Yolanda Heredia Escorza, Ed.) México.
- Zelmanovich, C. & MOLINA, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y Formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. INFEIES – RM, 1 (1). Investigaciones - Mayo 2012: http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf
- Zelmanovich, P. (2011) Violencia y desamparo (95-123) En: Cátedra Abierta 2 [Ciclo de video conferencias] Aportes para pensar la violencia en las Escuelas. Observatorio Argentino de violencia en las escuelas. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación y UNSAM. ISBN 978-950-00-0900-3

Anexo A

Grilla de análisis de las entrevistas		
Datos de las entrevistas a docentes de división "d"		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RESPUESTAS DE DOCENTES ENTREVISTADOS/AS (E1/2/3/4)	INTERPRETACIÓN
Identificación de problemáticas educativas en la escuela y específicas de la división D.	<p>E1: " Suelen presentar desinterés generalizado de estar en la escuela y en particular en algunas materias."</p> <p>"Falta de responsabilidad en la realización de las tareas."</p>	<p>Los/las docentes reconocen que el sistema de "elección" de la orientación, adherido al sistema de orden de mérito de la institución aglutina a quienes no son responsables ante la realización de tareas, expresan mayor desinterés por el estudio e ingresan al</p>
	<p>E2: "La división D está a la tarde, uno de los motivos por los que habitualmente no es la primera opción de la mayoría y se ha registrado históricamente una tendencia a que no sea la orientación elegida por los estudiantes que ocupan los primeros lugares en el orden de mérito."</p> <p>"Entre los estudiantes de la división D, se da una tendencia a creer que son "los peores" de la escuela; al mismo tiempo algunos docentes refuerzan ese imaginario."</p>	
	<p>E3: "viene con toda una historia de etiquetamiento (no quiero usar la palabra</p>	

	<p>discriminación porque me resulta muy fuerte) por parte de los y las docentes y de los equipos directivos.”</p>	<p>ciclo superior orientado con esa “etiqueta”. Se suma a esta condición</p>
	<p>E4: “El sistema de ingreso. El poder transitar uno por determinada orientación depende de cómo haya sido el desenvolvimiento académico durante el ciclo básico.”</p> <p>“apunta a una excelencia académica centrada solo en la visión del docente, que no acepta críticas.” “la división D genera en el plantel docente una estigmatización, ya que suelen ser “los que no les dio el promedio, los vagos, los que no van a poder, y todo tipo de adjetivo calificativo no favorable y estigmatizante para el estudiante.”</p>	<p>meritocrática, el imaginario docente que son “los peores” de la escuela.</p>
<p>Descripción de los/las estudiantes de la división D.</p>	<p>E1: “la gran mayoría de ellos/as, son lindas personas, con quienes se puede hablar con cordialidad y respeto.”</p> <p>“Hay quienes manifiestan su afecto más que otros/as dando lugar muchas veces, vínculos afectivos duraderos con algunas/os docentes.”</p>	<p>Se describen a los/las estudiantes como afectuosos/as, respetuosos/as ; abiertos/as a establecer vínculos socioafectivos duraderos, pero la mirada</p>
	<p>E2: “este grupo de estudiantes habitualmente inicia el trayecto escolar creyendo que está en el grupo de los peores.”</p>	

	<p>E3: “En general se trata de una división que presenta un grupo muy heterogéneo de estudiantes: algunos/as participan en las clases, estudian y hacen los trabajos en tiempo y forma y otros no hacen nada y están totalmente desenganchados de la escuela en general.”</p> <p>“pareciera que en vez de estimular los/as que sí hacen las actividades a los/as que no las hacen, se genera un efecto inverso. Los que no hacen nada tienden a lograr nivelar para abajo.”</p>	<p>también hace foco en las dificultades que se presentan al momento de estimularlos/as para el aprendizaje significativo.</p> <p>Los/las docentes consideran que el grupo de estudiantes pertenecientes a la división D, reconocen y hasta aceptan el rotulo atribuido de ser “los peores”.</p>
<p>Características de las trayectorias escolares entre estudiantes del D y otras divisiones</p>	<p>E1: “son el grupo con peor desempeño académico.”</p> <p>“como las divisiones son formadas por orden de mérito los grupos suelen ser homogéneos.”</p> <p>“No se aprovecha así la riqueza de la diversidad, de la heterogeneidad.”</p>	<p>Se destaca la importancia o predominancia del ordenamiento meritocrático en la</p>

	<p>E2: “mejores promedios en las divisiones A y B”; promedios buenos en C y los que han debido rendir materias en diciembre o febrero, e incluso tienen materias previas, en D. De esta manera el rendimiento académico de las otras divisiones, en términos netamente cuantitativos, es mejor que de la división D.”</p> <p>“Sin duda el ordenamiento meritocrático genera trayectorias individuales muy disímiles entre las divisiones.”</p>	distribución de las divisiones, relacionada directamente con las “buenas o malas” trayectorias escolares de cada estudiante.
	<p>E3: “El desempeño en general es mucho más pobre por parte de los y las estudiantes de la división D, salvo cuando implica abordar alguna cuestión social que les interese. En esos casos, su desempeño suele ser realmente muy bueno.”</p>	
	<p>E4: “Suelen tener un rendimiento dispar. No se apegan a las metodologías estándares, requiriendo una trayectoria individualizada”.</p>	
Opinión sobre conflictos en el curso	<p>E1: “Los conflictos entre pares son los esperables para cualquier grupo de jóvenes.”</p>	Se reconocen problemáticas

	<p>“Los conflictos con los/as docentes la mayoría de las veces los equivocados son los adultos.”</p>	entre pares de estudiantes y entre estudiante/docente,
	<p>E2: “Algunas veces los conflictos son entre estudiantes, no solo por motivos escolares, también por cosas que suceden fuera de la escuela.”</p>	resaltando que la responsabilidad suele ser de adultos/as. Los conflictos responden a motivos varios relacionados a lo escolar y extraescolar.
	<p>E3: “al ser un grupo muy heterogéneo, normalmente hay diferentes grupos dentro del curso.”</p> <p>“No sé si es tanto que haya conflictos entre pares, como que hay diferentes intereses entre ellos/as que hace que muchas veces estén desconectados/as unos/as de otros/as.”</p>	Dentro del ámbito escolar, derivan de los rótulos y/o estigmatizaciones.
	<p>E4: “Suele existir conflicto con aquellos docentes que los estigmatizan. Los que los ponen en el lugar de “no vas a poder.” No suelen ser muy unidos, pero se respetan entre sí.”</p>	
<p>Opinión sobre estrategias a implementar para prevenir problemáticas y acompañar</p>	<p>E1: “Capacitaciones docentes, trabajos solidarios fuera de la escuela, viajes de estudio, salidas educativas, etc.”</p>	En cuanto a estrategias de prevención de conflictos, se proponen desde
	<p>E2: “modificar el mecanismo de elección de las Orientaciones y la modalidad de ingreso meritocrático.”</p>	

<p>mejor a estudiantes en sus trayectorias individuales</p>	<p>“organizar el trabajo de los docentes por equipos o parejas pedagógicas a fin de poder realizar proyectos en los que se integren contenidos, metodologías, objetivos, experiencias.”</p>	<p>modificaciones en el mecanismo de ingreso al ciclo superior orientado</p>
	<p>E3: “trato de ver las características de mis estudiantes y ver cómo puedo sostenerlo/a desde mi lugar de docente para que pueda sentirse estimulado/a con las propuestas que implemento, pero con algunos/as funciona y con otro no.”</p>	<p>hasta la reorganización de las prácticas docentes para lograr un trabajo</p>
	<p>E4: “Con escucha atenta a la necesidades e intereses del grupo. Pero no puede ser desde un espacio curricular únicamente, sino que es tarea de todo el cuerpo docente de la división.”</p> <p>“Diálogo, escucha atenta, trabajo sobre la deconstrucción del ideario de estigmatización del que en el “D” está la resaca” y trabajo interdisciplinar colaborativo.”</p>	<p>colaborativo e interdisciplinar. El objetivo apunta a focalizar en las trayectorias individuales a través de propuestas que estimulen de manera más homogénea a la heterogeneidad en el desempeño de los/las estudiantes. Sobresale la</p>

		necesidad de escucha y deconstrucción de las percepciones negativas que persisten en el grupo.
--	--	--

Anexo B

Datos de las entrevistas a ex estudiantes de la división "D"		
CATEGORÍA DE ANÁLISIS	RESPUESTAS DE EXESTUDIANTES ENTREVISTADOS/AS (E1/2/3/4)	INTERPRETACIÓN
Identificación de problemáticas/conflictos advertidos durante su paso por el CSO	<p>E1: "Las problemáticas más comunes en el ciclo superior orientado se relacionaron con la falta de responsabilidad o compromiso, era bastante difícil trabajar en grupos por falta de organización y eso también dificultó las relaciones sociales entre nosotros/as."</p> <p>" Tuve dificultades con mis pares, pero con las/los docentes no."</p>	<p>Se reconocen problemáticas referidas a la convivencia entre pares, en algunos casos se mencionan también entre estudiante/docente solo con algunos/as profesores puntualmente; así como también reflexionan sobre la falta de responsabilidad personal en cuanto a la</p>
	<p>E2: "Las problemáticas más comunes por mi paso en el ciclo superior orientado, considero que fueron la cantidad de gente que repitió, los grupos que se conformaron que quizá un poco se formó con hábitos no tan buenos."</p> <p>"En relación con mis pares quizá alguna que otra pelea de "convivencia", pero no mucho más. Con docentes si, quizá he discutido un poco más con contenidos</p>	

	específicos de la materia que personalmente yo difería.”	organización y disciplina hacia el estudio.
	<p>E3: “Falta de estudio, motivación y disciplina.”</p> <p>“Siento que solo hubo una ocasión donde tuvimos un problema con todo el curso con una profesora en sexto. Omitiendo eso el resto de las relaciones fue excelente.”</p>	
	<p>E4: “Estigmatización por parte de ciertos docentes que incentivaba lo que ya era en cierta medida un curso “problemático”.”</p> <p>“con respecto a docentes ha habido dificultades, sí, pero con la minoría.”</p>	
Considera ciones de las trayectorias escolares personales	<p>E1:” Mi trayectoria en la división D fue buena, considero que a pesar de los comentarios como “No hacen nada”, nos dieron material interesante y pudimos aprender mucho (si teníamos la voluntad de hacerlo).”</p>	Respect o a sus trayectorias individuales, se reconocen las dificultades cognitivas propias y personales de cada uno/a, pero en general
	<p>E2: “Considero que mi trayectoria fue buena, siempre logré estar al día con las materias, creé un grupo de amigos que</p>	

	<p>considero que en su momento fue una gran compañía por el paso de la división D.”</p> <p>“La trayectoria de mis compañeros fue un poco complicada, en el primer año hubo muchos repitentes, muchas dificultades académicas y dificultades personales.”</p>	<p>han podido finalizar el CSO de manera satisfactoria.</p> <p>Se prioriza el vínculo entre pares originado durante los tres años de CSO a raíz de las dificultades del grupo, este aspecto prevalece indistintamente de las experiencias positivas o negativas que se expresan con relación a los rótulos y percepciones negativas que han atravesado.</p>
	<p>E3: “Mediocre” “tuve dificultades en lo académico por falta de estudio o constancia.”</p>	
	<p>E4: “Algo turbulenta, pero en general muy buena.” “de 28 que éramos en cuarto, terminamos siendo 18/19 en sexto.”</p>	
<p>Opinión sobre la representación negativa de</p>	<p>E1:” Personalmente veo que es algo que está generalizado porque otros/as compañeros/as, profesores, e incluso nosotros mismos como curso hemos hecho</p>	<p>Se observa el reconocimiento pleno del</p>

pertenecer a la división D	comentarios o chistes con acento en la inferioridad.”	etiquetado y las representaciones negativas que caracteriza a la división. De manera directa, con comentarios explícitos de sus docentes o el trato diferenciado entre divisiones y/o turnos.
	<p>E2: “Considero que para mi persona la división D no generó una representación negativa, nunca la percibí como tal en mí. “Objetivamente creo que sí, que puede tener una representación negativa, por qué sería a mi entender, por la carga simbólica de la letra D, la última de la división de la escuela N.”</p> <p>“Los docentes nos trataban diferente, la razón está en el hecho que “el D” siempre fue el curso problemático, el que tenía quilombos, el que no prestaba atención, nos llegaron a decir que nosotros éramos un “desafío”, sin siquiera lograr conocernos.”</p>	Indirectamente en forma de “chistes” entre pares de estudiantes; la percepción de “inferioridad” subsiste año tras año en la división D.
	E3: “la gente cree (y por lo menos en mi camada fue así) en comunicaciones los alumnos que integran esta división son los que no estudian o no alcanzaron a entrar en la orientación deseada.”	
	E4: “Si, en principio porque suele suceder que un buen porcentaje de sus alumnos queden en la división por descarte o malas notas.”	

<p>Considera ciones personales respecto a mejoramiento posible de implementación en las trayectorias escolares</p>	<p>E1:” Considero que la escuela debería intervenir más en ciertas cuestiones. Si en una división hay estudiantes con dificultades en cuanto al estudio u otros asuntos, se debería realizar un trabajo en equipo para subsanar esos obstáculos. Creo que de esa manera se podría generar un ambiente más armónico dentro de la división, que se vería reflejado en las relaciones del curso con la institución y ayudaría, por ejemplo, a cambiar la estigmatización existente sobre la división D.”</p> <p>“Creo que la representación negativa de la división D puede cambiar si se aborda la cuestión en profundidad, porque es un error que va a seguir reproduciéndose si no se trabaja esta subestimación, que directa o indirectamente impacta en las personas del curso.”</p>	<p>Se manifiesta la necesidad de trabajo orientado a fortalecer vínculos de la mano de profesionales y de manera colaborativa: familias, estudiantes y docentes. Se apunta a la falta de conocimiento o “visibilidad” de la riqueza e importancia de la orientación</p>
	<p>E2: “Considero que debería modificarse la elección en sí de las orientaciones, porque, al fin y al cabo, la orientación “D”, siempre termina siendo el descarte de muchos alumnos.”</p>	<p>Comunicación en el ciclo básico, en vistas de su posterior elección en el ciclo superior.</p>
	<p>E3: “Creo que debería haber algún tipo de ayuda psicopedagógica para con los padres, así como los alumnos.”</p>	<p>No se considera una</p>

	<p>“Comunicación necesitaría una orientación para la gran cantidad de gente que entra por falta de estudio o disciplina, así como algún tipo de ayuda para los padres para saber acompañar a los alumnos.”</p>	<p>problemática más o simplemente una mala experiencia característica del nivel</p>
	<p>E4: “la orientación “D” debería ser encarada de una manera más innovadora para darle visibilidad a quienes están en ciclo de la existencia de lo que yo considero, es la orientación más interesante, útil y práctica para desarrollar criterios súper constructivos a los adolescentes.”</p>	<p>secundario, sino, un aspecto importante a resolver para revertir las circunstancias de manera favorable hacia el logro de trayectorias verdaderas, significativas y positivas.</p>
<p>Reflexiones personales respecto al paso por la escuela y en particular la división D</p>	<p>E1:” El paso por la división D de la Escuela Normal Superior me influyó positiva y negativamente. Esto es debido a que, si bien existieron bastantes dificultades, cada una de ellas me permitió crecer y aprender, por ejemplo, a escuchar o buscar alternativas y soluciones.”</p> <p>“Hubo profesoras que daban clase en otras divisiones y recalaban mucho la diferencia. Eso era evidente no sólo por los comentarios o comparaciones, sino que</p>	<p>Todos/as consideran que la experiencia fue positiva, a pesar del trato diferenciado de algunos/as docentes, comparaciones y subestimación</p>

	<p>también por la forma de hablarnos o tratarnos en general.”</p>	<p>señalado a través de diferentes</p>
<p>E2: “El paso por la escuela N marcó significativamente mi formación de hoy en día como estudiante universitaria. Descubrí la carrera que quería elegir observando diferentes materias que se me presentaron a lo largo de los últimos 3 años de escuela. El paso por la división D me influyó mucho en la cuestión grupal, siempre fuimos un grupo unido al ser tan poquitos. La división D, influyó en pensamientos y formas de manejarme que hoy en día aplico en mi vida.”</p>	<p>situaciones vividas; las enseñanzas aprendidas, así como el vínculo entre pares de estudiantes de la división D, ha marcado significativamente su paso por la escuela. Se</p>	
<p>E3: “Muy positivamente, guardo gratos recuerdos de compañeros y profesores, así como lecciones de estos últimos sobre todo en el ámbito intrapersonal.”</p>	<p>puede observar la remembranza de “lo bueno” que se compartió</p>	
<p>E4: “fue un factor importante en las decisiones que tomé luego de egresarme respecto a mi proyecto de vida o rumbo profesional, siento que abrió muchas puertas de análisis y de espíritu crítico y me brindó muchas herramientas útiles para el desarrollo óptimo de un profesional del área de comunicación e incluso no desarrollándose profesionalmente, simplemente más y mejor capacidad de</p>	<p>durante ese período.</p>	

	análisis del panorama general en diferentes ámbitos de la sociedad.”	
--	--	--

Anexo C

Guía de preguntas para las entrevistas a docentes y directivos/as de la escuela “N”:

1. ¿Qué materias dicta? ¿Hace cuantos años se dedica a la docencia?
2. ¿Hace cuánto trabaja en esta escuela “N”? ¿Trabaja en otras escuelas de gestión pública o privada?
3. ¿Cuáles considera que son las principales problemáticas en esta escuela?
4. ¿Y cuáles son las principales problemáticas al trabajar en la división “D” del turno tarde?
5. ¿Qué diferencias encuentra entre esta escuela y las otras escuelas donde trabaja?
6. ¿Podría describir a los/las estudiantes de la división D?
7. ¿Cómo se comportan? ¿Cómo son?
8. ¿Cómo se desempeñan académicamente quienes están en el turno tarde respecto a las otras divisiones u otro turno?
9. ¿La considera superior, similar o inferior? ¿Por qué cree que sucede eso?
10. ¿Ha escuchado comentarios de colegas respecto a las características de estos estudiantes? ¿Cuáles?
11. ¿Cómo es la relación docente-estudiante en esta división?
12. ¿Considera que hay conflictos en la relación entre pares? ¿Y entre docente-estudiante?
13. ¿Cree que en la división D debe exigirse menos, igual, o más que en otras? ¿Qué le sucede a usted como docente en ese sentido?

14. ¿Observa que otros docentes desarrollen sus clases distintas en la división D a las que utilizan en otras divisiones de esta escuela u otras?

15. ¿Cree que los docentes tienen una predisposición distinta al enseñar en esta división?

16. ¿Cree que otros docentes tienen un trato diferente con los/las estudiantes de esta división? ¿En qué aspectos?

17. ¿Observa que otros docentes estén influenciados por el desempeño académico previo de los/las estudiantes de esta división? ¿Cree que es algo que les pasa solo a algunos docentes, o la mayoría?

18. ¿Considera que corresponda cambiar y/o intervenir en esta situación?

19. ¿Algún comentario que quiera añadir?

Anexo D

Guía de preguntas para las entrevistas a ex estudiantes de la división turno tarde en escuela “N”:

1. ¿En qué año egresaste de la escuela N?

2. ¿Los tres años del ciclo superior orientado fueron en la división “D”?

3. ¿Tenes buenos recuerdos de tu paso por la escuela N?

4. ¿Elegiste la división D? ¿Por qué?

5. ¿Crees que estar en la división D genera una representación negativa? ¿Por qué?

6. ¿Repetiste algún año de la secundaria?

7. ¿Cómo consideras que fue tu trayectoria escolar en la división D?

8. ¿Tuviste dificultades en lo académico?

9. ¿Tuviste dificultades en la relación con tus pares? ¿Y con los/las docentes?

10. ¿Cuáles consideras fueron las problemáticas más comunes en tu paso por el ciclo superior orientado?

11. ¿Consideras que los/las docentes los/las trataban diferente respecto a otras divisiones? ¿Por qué?
12. ¿Te sentiste discriminado/a, maltratado/a por algún docente?
13. ¿Ante las diferentes problemáticas, recurriste a alguien por ayuda? ¿Quien? ¿Cómo fue esa experiencia?
14. ¿Qué consideras debería modificarse en la escuela N?
15. ¿Cómo te influyó el paso por la escuela N y en particular la división D?
16. ¿Algún comentario que quiera añadir?

Anexo E

Características de los/las docentes entrevistados

Docente 1: con 28 años de experiencia en el área de Ciencias Sociales y Humanidades, incluyendo Historia, Antropología y Construcción de Ciudadanía. También tiene experiencia como directora en el nivel medio durante los últimos seis años y medio. Ha dedicado su carrera exclusivamente a la docencia, comenzando en escuelas públicas y privadas y, en los últimos quince años, enseñando exclusivamente en escuelas públicas, tanto en la provincia de Buenos Aires como en escuelas preuniversitarias de jurisdicción nacional.

Docente 2: de psicología con 15 años de experiencia en la docencia. Además de enseñar, también ejerce como psicóloga.

Docente 3: con 20 años de experiencia en la docencia. En la escuela en la que trabaja, enseña seis materias, la mayoría de las cuales son en la división D. Las materias que enseña incluyen Comunicación, Cultura y Sociedad; Introducción a la Comunicación; Semiótica, Comunicación y Cultura del Consumo, y Taller de Producción de Lenguajes; y Comunicación y Transformaciones Socioculturales del Siglo XXI. Además de la docencia, esta

persona también ha trabajado como profesional independiente en el ámbito privado, aunque en la actualidad está más centrada en el área educativa.

Docente 4: persona se dedica exclusivamente a la docencia desde hace 16 años. Enseña materias como Introducción a la Comunicación, Observatorios de Medios y Taller de Producción de Lenguajes.

Anexo F

Características de ex estudiantes entrevistados

Estudiante 1: egresó de la Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” en el año 2019. Los tres años del ciclo superior orientado fueron en la división “D”. Tiene recuerdos tanto buenos como no tan buenos de su paso por la escuela. Eligió la división D porque era la única que ofrecía la orientación de Comunicación, que era la que deseaba cursar.

Estudiante 2: egresó de la Escuela N en el año 2017. Los tres años del ciclo superior orientado fueron en la división D. Tiene buenos recuerdos de su paso por la escuela, la mayoría de ellos son agradables y buenos. Eligió la división D porque las materias específicas que se ofrecían en esa división les llamaron mucho la atención.

Estudiante 3: egresó de la Escuela N en el año 2017. Los tres años del ciclo superior orientado fueron en la división D. Tiene muy buenos recuerdos de su paso por la escuela. Si bien la división D no fue su primera opción, la eligió segunda opción porque le interesaba el periodismo.

Estudiante 4: egresó de la Escuela N en el año 2017 y los tres años del ciclo superior orientado fueron en la división D. Tiene buenos recuerdos de su paso por la escuela. No eligió la división D, fue la única opción disponible debido a sus promedios.