

***Causas Del Fracaso Académico De Estudiantes
Universitarios Desde La Perspectiva De Sus
Profesores” Carreras De Abogacía Y Trabajo Social.
Primer Año****

*María C. Webbe***

Resumen

Se presenta una reflexión sobre una investigación en ejecución, que estudia el fracaso de estudiantes universitarios en los enunciados discursivos de profesores, contextualizados en dos carreras y en el primer año de trayectorias académicas. (De la Torre Ramírez, C y Godoy A.; 2002; 2004; Channouf, A. y Somat, A., 1991; Manassero Mas, M. y Vázquez Alonso, Á. 2000)

Los productos logrados se ubican en la primera fase de la investigación, que adoptó un diseño cualitativo de tipo exploratorio, aplicando la técnica de entrevistas y procesando la información con el Programa Atlas ti. Se analizaron los resultados con categorías teóricas del análisis del discurso y de investigaciones sobre atribuciones (Weiner, 1980, 1986; Manassero y Vázquez, 1995)

La segunda fase utilizará los hallazgos para construir un instrumento acotado al contexto que permita validar cuantitativamente las atribuciones de los profesores sobre el fracaso de sus estudiantes, tendiendo a la búsqueda de “estilos atribucionales” ya que se ha probado que éstos influyen en el aprendizaje de sus alumnos (Manassero y Vázquez, 1995; de la Torre Ramírez, C. y Godoy Á. 2002).

Se halló que los valores que los profesores asignaron a procesos de enseñanza-aprendizaje, adquirirían “sentido” al contextualizarse en normas institucionalizadas (currículo, perfil profesional de la carrera) .a las cuales mostrarían sujeción. Además atribuían a rasgos de la personalidad de sus estudiantes el fracaso en el aprendizaje de los roles institucionales (fracaso en la adaptación). Este hallazgo se profundizará, en busca de la norma

* Trabajo recibido 03/02/2016 // aprobado 01/03/2016

** Webbe, M. Cristina. Magister en Sociología. Doctoranda en Educación de la UNCU. Profesora Titular Taller de Tesis en la Maestría de Políticas Públicas UNSJ. Investigadora-docente categoría “2”

de internalidad a la cual hacen referencia numerosas investigaciones (Bueno Abad, J., 2010)

Palabras clave: fracaso- profesores- alumnos- atribuciones

Clasificación JEL: I2

ACADEMIC FAILURE CAUSES OF COLLEGE STUDENTS IN TERMS OF THEIR TEACHERS' PERSPECTIVE" SOCIAL WORK AND LAW DEGREE COURSES, FIRST YEAR.

Abstract

This paper presents a reflection on a ongoing research on the failure of university students in teacher discourse statements, contextualized in two degree courses, in the first year of them. (De la Torre Ramirez, C and A. Godoy 2004; Channouf, A. and Somat, A., 1991, Manassero Mas, M. and Alonso Vázquez, Á. 2000)

The achieved products are in the first phase of the research, which adopted an exploratory qualitative design, using the technique of interviewing and processing information with the software Atlas.ti. The results have been analyzed using theoretical categories of discourse analysis and research works on attributions (Weiner, 1980,1986;ManasseroandVázquez,1995).

The second phase will use the findings to build a context-bounded tool that allows quantitatively validate the lecturer's attributions on the failure of their students, tending to the pursuit of "attributional styles" since it has been proven that they influence the learning process of the students (Manassero and Vázquez, 1995; Torres Ramírez,C.andGodoy,A.,2002).

It has been found that the values the lecturers assigned to teaching and learning processes take on "meaning" when contextualized in institutionalized norms (curricula, professional profile of the degree), with which they would show bonds. Also they attributed to personality traits of their students the failure in learning the institutional roles (failure to adapt). This finding will deepen, in search of the norm of internality to which refer many researches (Bueno Abad, J., 2010).

I- INTRODUCCIÓN

Hay estudios que asignan a las instituciones de educación superior, en el contexto de políticas gubernamentales liberales/individualista, un papel conservador, que se observaría en una inercia interna para examinar sus procesos internos, primer paso necesario para iniciar los cambios de aquellos procesos internos que podrían incidir en masivas deserciones y fracasos de los estudiantes, estadísticamente comprobados. Entre los factores endógenos institucionales del fracaso sería estratégico focalizar la interacción pedagógica, estructurada institucionalmente, que involucra al profesor y al estudiante. El proceso de enseñanza – aprendizaje podría mostrar procesos de inclusión-exclusión. Desde ese punto de vista, sería necesario observar si las interacciones docentes-discentes son lo suficientemente adaptativas para permitir al estudiante evitar el estado de indefensión que lo llevaría al fracaso.

La validez de investigar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los etnométodos de los profesores está en la teoría sociológica de Garfinkel (Garfinkel, 2008; Coulón, 1988; Heritage J, 1990). La etnometodología tiene estudios realizados en el campo de la educación, aunque no tenemos referencias de su aplicación en el nivel superior (Coulón, 1995). Los críticos identifican como una tercera forma de trabajo surgida de la etnometodología a la llamada la sociología cognitiva (Cicourel, 1974; 1980 y Mehan, 1985). Refieren a las investigaciones que estudiaron los lenguajes de los niños y también a aquellas sobre la interacción maestro-alumno dentro del aula.

Por otra parte, la pedagogía universitaria ha incorporado resultados de estudios e investigaciones realizadas en el campo de la psicología social que enriquecieron la comprensión de la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este campo, la literatura consultada ha mostrado que las causas a las cuales los profesores atribuyen fracaso/éxito de sus alumnos tendrían efectos psicológicos cognitivos, pero también emocionales y motivacionales en sus alumnos, y en consecuencia se relacionarían al fracaso (Bertoglio, Ricchard, L. 2002; De la Torre, C. y Godoy, A. 2002; 2004; Manassero Mas, M. y Vázquez Alonso, Á. 2000).

Debido al énfasis que en los últimos años ha tenido la formación profesional de los docentes, se han realizados numerosos estudios sobre las concepciones o “creencias” que los profesores tienen sobre sus prácticas docentes. La llamada

“autoeficacia docente” exigiría una reflexión sobre las estrategias didácticas usadas, a partir de la cual se podría proyectar su transformación con el propósito de potenciar el aprendizaje universitario e incidir sobre deserciones o atraso en el tiempo programado curricularmente.

Hay investigaciones sobre las estrategias docentes que sostienen que las “creencias” de los docentes afectan los procesos atribucionales, los cuales a su vez, inciden en el aprendizaje y en los logros académicos de los estudiantes (Borkowski, 1992; Miranda, Villaescusa y Vidal-Abarca, 1997; Núñez y González-Pumariega, 1998; Schunk, 1994; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Zimmerman et al., 1996).” (citados en González-Pineda y otros, 2000).

Cuestiones teóricas y metodológicas

a) Contextualización:

En esta investigación, los discursos de los profesores se contextualizaron en las carreras y en la institución, ya que en ella desempeñan su rol, inserto en las interacciones estructuradas

Los relatos de los profesores se acotaron a contextos específicos, las carreras y el primer año académico de sus alumnos. En muchos trabajos teóricos y de investigación de la psicología social se enfatiza el tener en cuenta el contexto. En el área del estudio de las significaciones de las acciones sociales, el contexto es lo que permite encontrar el “sentido” de lo que los sujetos dicen. Otra observación a tener en cuenta, realizadas por especialistas en el campo de la psicología social, es que “Al explicar la conducta de alguien infravaloramos el impacto de la situación y sobrevaloramos la medida en que esa conducta refleja los rasgos y las actitudes del individuo” (Myers, David 2004). Esta eliminación del contexto había sido denominada por Lee Ross (1977) citado por Myers, como error fundamental de la atribución” (Myers, 2004, pp. 51).

b) Cuestiones teóricas

En esta investigación interesa comprender cómo las normas, valores, ideas, creencias que cumplen la función de mantenimiento de la institución educativa (objeto específico de estudio sociológico) al ser interiorizadas por los sujetos, orientan

sus desempeños. Si bien las teorías sociológicas han elaborado constructos para dar cuenta de la invisibilidad de la violencia en las interacciones, teorías que aportan a la comprensión de poder en las relaciones pedagógicas, no se adoptó esta mirada disciplinaria en el estudio de las causas del fracaso, sino que se recurrió a las teorías atribucionales donde el problema que interesa explorar está planteado de la siguiente forma: “Los profesores transmitirían estas expectativas a sus alumnos mediante lenguaje verbal y no-verbal (Babad y Taylor, 1992; Snowman, 1996), pero en todo caso de forma indeliberada, por lo que ni docentes ni discentes serían conscientes de las consecuencias de su interacción (Rosenthal y Jacobson, 1968)”(de la Torre Ramírez, C. y Godoy Ávila, 2002).

Además “averiguar en qué teorías personales o creencias sobre el aprendizaje y la enseñanza se basan las actuaciones de los profesores, puede constituir un primer paso para comprender las variables que intervienen en la práctica docente y contribuir a la caracterización de diversas formas efectivas de enseñanza en distintos niveles educativos y en asignaturas particulares de estudio.” (García C. 2003). Preliminarmente el marco teórico incorporó algunas caracterizaciones que operan como antecedentes en la búsqueda de “estilos de enseñanza” que pudieran influir en el fracaso o éxito de los estudiantes, como es la siguiente: “1.-La enseñanza vista como un apoyo del aprendizaje del estudiante. Esta concepción tan absolutamente centrada en el estudiante sólo se registró en relación con los cursos de posgrado. En ellos el estudiante tiene una aproximación profunda hacia el aprendizaje, cuyos procesos sabe autorregular. La enseñanza se conduce de manera personalizada, en respuesta a problemas particulares, la ayuda se presta cuando es necesaria, a menudo a través de discusiones.2. La enseñanza como una actividad encaminada a cambiar las concepciones de los estudiantes o su comprensión del mundo 3. La enseñanza como facilitadora de la comprensión.4. La enseñanza como transmisión de conocimiento y de actitudes hacia el conocimiento, dentro del marco de una disciplina académica 5. La enseñanza consiste en impartir información”...” En esta última visión, la más elemental de las cinco identificadas, los contenidos son totalmente controlados por el docente, la enseñanza es unidireccional o sea del docente emisor a los alumnos receptores, las concepciones que sustentan los alumnos no son tenidas en cuenta, el conocimiento está exclusivamente ligado al currículo y el resultado del aprendizaje se

traduce por conocer más.” (cita de Samuelowicz y Bain, en Agudo de Córscico, M. 2004).

Propósito y preguntas

El propósito sería aportar a una reflexión colectiva constructiva de los docentes en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, que oriente mejoras en las prácticas docentes, para incidir en la disminución de las deserciones y fracasos de los estudiantes en el primer año de sus carreras.

Las preguntas en esta primera parte de la investigación, con un diseño cualitativo exploratorio, fueron: ¿hay recurrencias en los enunciados de los discursos docentes que permitan relacionar el fracaso de los estudiantes en las Carreras de Abogacía y en Trabajo Social a causas endógenas?: ¿Hay indicios en las narrativas de docentes universitarios que permitan asociar estilos de enseñanza a fracaso de sus estudiantes? ¿Dónde ubican los docentes las atribuciones del fracaso académico de sus estudiantes? En la segunda parte de esta investigación se aplicará un instrumento que pueda medir la relevancia de los factores en relación a las causas.

Adaptación de la teoría de las atribuciones

En esta investigación se parte del concepto de atribución como un proceso cognitivo, con componentes no conscientes, por el cual los sujetos infieren la explicación de hechos y por ende las causas de los mismos.

La teoría original de las atribuciones ha aplicado escalas para medir como los alumnos perciben las causas de sus éxitos y fracaso. En este trabajo de investigación los sujetos son los docentes, no los alumnos. En consecuencia, la metodología debe adaptar cada una de las categorías originales de la teoría. Las dimensiones básicas de estas teorías son: internalidad-externalidad, estabilidad-inestabilidad y controlabilidad-incontrolabilidad. “De la dimensión internalidad-externalidad dependen las reacciones emocionales ante el éxito y el fracaso, de la dimensión estabilidad-inestabilidad dependen las expectativas

acerca de lo que cabe esperar en el futuro y, por último, de la dimensión controlabilidad-incontrolabilidad depende la motivación.” (De la Torre Ramírez, C. y Godoy Ávila, 2002).

Si bien en investigaciones realizadas con categorías de la teoría de las atribuciones se encontró que sería adaptativo para los alumnos atribuir los acontecimientos positivos a causas internas, estables y controlables, en la presente investigación se observará en qué lugares (interna o externa al sujeto entrevistado) anclan los enunciados atributivos de los discursos docentes Si la atribución es a la escuela secundaria, sería una atribución “externa-no controlable-no modificable” para el profesor universitario; si atribuyen las causas del fracaso a rasgos de la personalidad de sus alumnos operarían también como “externas-no controlables-no modificables” por profesor y si atribuyen las causas a la situación (tipo de asignatura) serían “externas-no modificables” pero en todos esos casos se abriría la perspectiva de discutir si podrían ejercer algún control sobre esas condiciones.

II- RESULTADOS

En la investigación sobre las causas del fracaso de estudiantes de primer año en las carreras de Abogacía y Trabajo Social, los entrevistados, profesores de asignaturas en ese nivel, narraron sus experiencias en la interacción docente-alumnos, centrando sus referencias alrededor de sus prácticas pedagógicas. Los resultados logrados son complejos y se analizaron desde distintas categorías teóricas. Estas narrativas permiten recuperar la voz del profesor en los procesos didácticos específicos de cada carrera y asignatura. Los textos de los relatos se incorporaron como documentos en el programa Atlas ti. Algunos de los códigos fueron emergentes y su relevancia se evidenció en la cantidad de citas donde aparecen. Algunas conceptualizaciones pueden o no tener una relación directa con las citas.

Se listan las categorías que inicialmente se usaron para este estudio y las conceptualizaciones previas. A ellas se agregaron las que emergieron en el análisis de los textos procesados:

1. Identidad del docente- Rol- Posición en la cátedra: Es “un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente”.

“También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad.” ”El concepto de profesión es el resultado de un marco socio-cultural e ideológico que influye en una práctica laboral, ya que las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan. Por tanto, no existe "una" definición, sino que profesión, es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo...” (Vaillant D., 2007). Los enunciados recortados con esta categoría abren otra línea de investigación para las teorías sociológicas (los “intelectuales específicos” de Foucault y el “homo academicus” de Bourdieu) que no se exponen en el presente informe.

2. Asignatura-contenidos: clasificación de las asignaturas según contenidos (códigos y leyes; teorías; prácticas) según modalidad pedagógica (prácticas en terreno, teórica, dialógica) según posición curricular (centrales o medulares o de apoyo); modalidades de evaluación; organización de la cátedra (número y categoría de docentes; turnos).

3. Estrategias pedagógicas: auto-reflexión de los entrevistados sobre sus propias prácticas docentes y/o de los demás miembros de la cátedra; etnométodos de sus acciones al interior de los procesos de enseñanza; acotaciones a situaciones puntuales de su vida cotidiana expresada en las narraciones que revelan sus percepciones.

4. Atribuciones al perfil de los estudiantes: particulares significaciones atribuidas a los estudiantes. En la narración se encuentra la forma en que el profesor construye la identidad de los grupos de estudiantes inscriptos en su asignatura, asociando aspectos atributivos al éxito/fracaso académico y también a los modos en que afronta el problema.

5. Fracaso: problemas que el docente dice que tiene para lograr que los alumnos se apropien de los contenidos; expresión de actitudes que reafirmen en los alumnos la conciencia de su fracaso (exclusión: no obtener la regularidad); lectura de la deserción que hace cada docente.

6. Dentro de los muchos elementos significativos que se han hallado y que se relacionan al éxito o fracaso de los estudiantes en las representaciones de sus profesores, y a la implementación de prácticas pedagógicas específicas y acotadas a cada situación de aprendizaje, hay algunas que son

predominantes porque aparecen en forma recurrente en los discursos: el primero es la percepción que tienen los profesores sobre sus estudiantes, cómo son, que hacen. Los enunciados referidos a los estudiantes difieren comparando discursos de las dos carreras pero también, si comparamos lo que dicen los profesores de una misma carrera, se encuentran diferencias importantes.

Se presenta parte de los resultados ordenados en dos niveles de análisis.

a. Los enunciados clasificados por códigos emergentes pertinentes a las clasificaciones de las atribuciones de la teoría original, adaptada al sujeto emisor;

b. La red semántica o esquema de representación en red, definida como “una forma de representación de conocimiento lingüístico” en la que se muestran los conceptos y sus interrelaciones. Este trabajo permitió elaborar numerosas redes semánticas, las que representarían mapas conceptuales y mentales en los relatos de los profesores (de las cuales sólo se presentará dos redes, como muestras)

Conviene comenzar por mostrar cómo los profesores describen al sector de los que fracasan, como una parte de los inscriptos en la asignatura 1. En Abogacía se asocian los éxitos a algunos rasgos de “un grupo de estudiantes, no la mayoría” que responden a las estrategias docentes implementadas, mientras que dicen “y la última clasificación de alumnos, son aquellos que faltan mucho, que uno le ve la cara en los parciales, el aula generalmente está en un 50%, al principio está en un 70% después empiezan a faltar, y generalmente queda un 50%, 60% del aula. Pero cuando hay parcial aparecen todos los alumnos, caritas nuevas, caritas que no han ido nunca, esos son los que entregan el parcial sin nada, nada. Y yo me pregunto para que van, a copiar, o van porque les dicen anda a rendir por las dudas, y en el recuperatorio también, y en el extraordinario lamentablemente también... muchos parciales con poco contenido” P 6: EA 2.rtf - 6:19.

En Trabajo Social se describió que “... ahora salen del curso y no vuelven más es como que son más inestables los chicos ahora, en relación a los chicos de antes...son bastante ..., infantiles o sea muy ligados todavía a lo que es la idea del secundario, es muy difícil hacerles internalizar a ellos las pautas con las cuales uno se maneja en la universidad, la responsabilidad,

el hecho de tener libertad, de poder ir, venir, hacer, entrar, salir, es como no lo tienen incorporado todavía y entonces que muchas veces les juega en contra, porque el chico no sabe manejarse, no sabe manejar estas independencias que les da la universidad y por ahí eso hace, pierda... en una materia, en un parcial, en un práctico, porque llegó tarde, porque de pronto se olvidó y estaba conversando en el bufé” t. P16: ETS3.rtf.

En ambas carreras, el alumnado que no progresa adecuadamente es el responsable de no seguir los ritmos o los niveles que el docente marca. El alumnado que progresa adecuadamente lo hace gracias al docente, a la comunicación que tiene con el mismo y a su identificación en el grupo de los mejores.

a) Los enunciados clasificados por códigos emergentes pertinentes a las clasificaciones de las atribuciones de la teoría original, adaptada al sujeto emisor.

La teoría original clasifica las atribuciones en “interna-externa” “estable-no estable” y “controlable-no controlable”. Cuando los profesores asignan las causas del fracaso a déficit en la educación media, a la masividad, al problema vocacional o a la situación que obliga al estudiante a trabajar, las causas son “externas-estables y no controlables”. Hubo 18 enunciados con este contenido agrupados con el código causa fracaso externa al profesor {18-0} entre los cuales se encontraron los siguientes: “Recibimos alumnos con muchos déficits de la educación media, ya comienzan con retraso. Les resulta muy difícil equilibrar las múltiples obligaciones de la carrera. Cada vez es más marcada la falta de disciplina, de compromiso a lo que significa la educación superior. Creen que es una fantasía estudiar 3 o 4 horas diarias para la carrera” P20: ETS 7.rtf - 20:8; “Y los chicos que viene de escuela técnica, les cuesta NN” P13: EA6.rtf. “... al ser una materia codificada tiene muchos conceptos, definiciones entonces es difícil, no están acostumbrados a estudiar tanto” P 6: EA 2.rtf - 6:11; “son muchos factores como vos lo señalas, y uno fuerte es el tema vocacional, ingresan a primero y no, creen que les gusta y no... después lo económico ... vamos conversando con ellos, y ves que muchos trabajan, son pocos en porcentaje los que no trabajan” P 7: EA3.rtf.

Hubo un profesor que contradujo enunciados, en relación al factor trabajo, ya que dijo “Los alumnos que trabajan son los mejores y los pongo de ejemplo. Se retrasan los que tienen toda la

disponibilidad de tiempo, no trabajan, no tienen una vocación clara” P21: ETS 8.rtf - 21:4

Pasamos entonces a los enunciados que ubican las causas en los mismos estudiantes, en cuyo caso, serían “externas-estables y no controlables” en la medida que los enunciados no incorporen aseveraciones sobre las formas que el docente puede incidir sobre esos rasgos atribuidos al fracaso. En Abogacía :“los ves que vienen por venir, a veces se paran y se van, no se no asumen mucho el compromiso, la responsabilidad... de no estar en la clase” P 7: EA3.rtf “generalmente conversábamos con los otros docentes eran que venían con conocimientos muy básicos y muy pobres en particular en lo que hace a la forma de expresarse había una evidente incapacidad para poder manifestar sus ideas y además en la forma de expresarse, en forma escrita... en la que hablan, además de las irregularidades por la falta de ejercicio de la escritura en sí y los errores de ortografía, en la incapacidad para poder expresar las ideas en forma coherente y coordinada, con un cierto orden” P11: EA8.rtf

En Trabajo Social “...porque les cuesta, no sé si es que no vienen bien preparados con el tema de la comprensión lectora, les cuesta entender lo que leen y les cuesta incluso entender las consignas de los parciales” ” P15: ETS 2.rtf - “Es muy difícil, porque el chico no, no...no se mentaliza que nadie lo va a ir a buscar, ni lo va a andar persiguiendo, no es como la secundaria, ahí tiene libertad para, si quiere participar y quiere aprobar, bueno, la decisión está en él , entonces no es sencillo, uno puede orientarlo y decirle, “mire tiene que leer tal documento”, pero si él no lo lee, ya es un problema personal, uno ya no puede andarlos corriendo como alumnos del secundario.” P16: ETS3.rtf - 16:16. Como este enunciado, con el código dificultades del aprendizaje {5-0} se seleccionaron otros que identificaron comportamientos de los alumnos donde los profesores emitieron juicios de valor que subrayan rasgos de la personalidad y formas de desenvolvimiento dentro del aula.

Cuando se ordenan los enunciados en la categoría “estrategias de enseñanza” se encontró enunciados que contenían una autorreflexión de los entrevistados sobre sus propias prácticas docentes y/o de los demás miembros de la cátedra. Fueron acotaciones a situaciones puntuales de sus prácticas y estrategias de enseñanza-aprendizaje que, expresadas en los discursos, revelaron sus percepciones. Esta narrativa permitió recuperar la

voz del profesor sobre los procesos didácticos específicos de cada carrera y asignatura (contextualización de los significados). Los códigos fueron: 1. atribución a la enseñanza/estilo {6-0}; 2. atribución a la cantidad/tiempo {7-0}; 3. estilo de evaluación {6-0}; estilos: clases {5-0} estrategias de aprendizajes {16-0}, entre otros.

Los profesores ubicaron como causas del fracaso de sus estudiantes la falta de sincronización entre los tiempos programados y el aprendizaje. El código emergente atribución a la cantidad/tiempo {7-0} agrupó los enunciados que permitieron la lectura de las explicaciones del profesor sobre la deserción o el exceso de tiempo (repitencia) de sus estudiantes. Algunos enunciados dicen: “y si se reconoce que es mucho evaluar diez bolillas en el parcial, en menos de tres meses” P 6: EA 2.rtf - 6:9; “es una carrera de mucha exigencia, es mucho, fíjate que cuando analizábamos los contenidos mínimos, no solo se cumplen, se exceden el doble, es mucho” P 7: EA3.rtf - 7:28; “yo valoro mucho el esfuerzo que hacen, son materias comprimidas, que tendrían que haber sido anuales” P 9: EA5.rtf - 9:16; “Porque es cierto que la bibliografía de esta materia es mucha para un cuatrimestre” P10: EA7.rtf - 10:20 “y con los plazos tan expeditivos tan perentorios... son 2 parciales generalmente que tienen...dos materias en el primer semestre y una anual entre...Claro...es muy difícil” P 9: EA5.rtf - 9:18 “pero uno ve justamente que los presionan los parciales, tanto en NN como en NN ...ah...muy pocos regularizan, el porcentaje muy alto en los que no” P 9: EA5.rtf - 9:17- “alguna bibliografía que es muy compleja. Es muy poco tiempo para desgranar esa bibliografía” P13: EA6.rtf - 13:23.

Con el código estilo de evaluación {6-0} se identificaron enunciados donde se encontraron las explicaciones sobre los exámenes finales en la Carrera de Abogacía de estilo tradicional (bolillero, tribunal con tres docentes) y estilos de evaluación continua en Trabajo Social, en asignaturas de modalidad “taller”. En Trabajo Social: “la cátedra, hemos articulado mucho la actividad con el sistema de evaluación es decir, empezamos a hacer el trabajo final al principio del segundo cuatrimestre” P15: ETS 2.rtf - 15:13 “Es evaluación continua, esta evaluación continua de los trabajos que realizan en los talleres favorece el logro de una mayor cantidad de alumnos aprobados” P20: ETS 7.rtf - 20:4 “Se realizan muchos trabajos prácticos, dos parciales,

un coloquio y evaluación final. La materia es promocional... es anual. Se conforman grupos de 4 ó 5 alumnos. Se crean alrededor de 11 grupos. Se evalúa lo cognitivo, lo actitudinal y principalmente lo procedimental. Es fundamental que sepan realizar observaciones, entrevistas, registros de datos...” P19: ETS 6.rtf - 19:3 “...presentarlo en un informe y después exponerlo” P16: ETS3.

En Abogacía: “el examen es escrito... por el número elevado de alumnos y además porque el escrito tiene ventajas, favorece el tiempo de reflexión y precisión en los conceptos... el razonamiento” P 5: EA1.rtf - 5:15 “tenemos prácticos, no obligatorios, y dos parciales y ahí regularizan y el examen es oral, salvo que sea libre. Y sacan bolilla...” P 7: EA3.rtf - 7:18 “no se promociona, es cuatrimestral con examen final,... a principio de año los docentes más o menos... elegimos si vamos a tener uno, dos parciales o tres depende, pero como generalmente el tiempo es poco tratamos de que no haya más de dos parciales porque si no nos quita tiempo para las clases” P10: EA7.rtf - 10:2.

Como puede observarse no hay “atribuciones causales” del fracaso de los estudiantes asociados a los estilos de evaluación, sino una justificación de las modalidades adoptadas. Se identificaron tres modalidades diferentes de evaluación entre materias codificadas, teóricas y talleres.

a) La red semántica o esquema de representación en red, definida como “una forma de representación de conocimiento lingüístico” en la que se muestran los conceptos y sus interrelaciones.

Se exponen dos redes semánticas, como muestra de las representaciones o mapas conceptuales detectados en los relatos de los profesores, los cuales contienen asociaciones entre estrategias de aprendizajes, perfil de los estudiantes y fracaso académico con el tipo de asignatura (codificada, teórica o práctica).

Por ejemplo, el código estilos: clases {5-0} señaló las partes de los relatos de los profesores sobre su "estilo" de dar clase, donde se encontró involucramiento personal, emotivo y algunas pocas referencias a fundamentaciones pedagógicas. En estos enunciados también se puede ver que el aprendizaje se sostiene en juicios sobre cómo son sus alumnos. Es importante observar que se refieren a sus estudiantes. En Abogacía se dijo que “en realidad nosotros tenemos un problema... cuál es el

problema, el traspaso de la bibliografía a la comprensión de ellos, tienen alguna bibliografía que es muy compleja. Es muy poco tiempo para desgranar esa bibliografía, entonces nuestra tarea en el aula es hacerles comprender la bibliografía y eh...lograr una apertura mental para que ellos puedan incorporar vocabulario...” P13: EA6.rtf - 13:22

En Trabajo Social: “nosotros nos damos cuenta que necesitábamos mucho insumos teóricos para hacer entrevistas, los chicos no tenían elementos, entonces los prácticos los convertimos en eso, sobre todo los dos primeros eh ... eran prácticos sobre teorías específicas sobre las que tenían que trabajar” P15: ETS 2.rtf - 15:9; “... dividirlos por grupos, cada grupo responde una doctrina política ...o sea da un discurso cuyas propuestas debe estar acordes a la doctrina que le fue asignada y que no tiene que decir a que doctrina pertenece, entonces el resto de los compañeros tiene que tratar de darse cuenta, de leer entre líneas cual es la propuesta que hay... trabajo grupal, totalmente grupal y tienen como un mes para prepararlo...” P14: ETS1.rtf - 14:3

“... el chico es .., se aburre fácilmente entonces, permanentemente hay que estar haciendo actividades, programando actividades, para que se sientan atraídos, porque si no, se aburren y se van, pierden rápidamente el interés P16: ETS3.rtf.

En la red siguiente, entre las causas del fracaso de sus estudiantes, están los códigos que marcan las atribuciones causales “externas al profesor”. Estos son: a) “externa a la institución” como es el déficit de la enseñanza en el nivel secundario, y causa “externa-no modificable-no controlable, para el profesor; b) interna a la institución pero externa para el sujeto profesor como la masividad (asociada a desgranamiento) y la cantidad de material de estudio así como el tiempo programado para su estudio. Es importante advertir que el tiempo (que debe ajustarse a normativas interinstitucionales) es una causa que aparece como externa al profesor (ya que la asocia al currículo o al diseño del titular, cuando el que responde es jefe de trabajos prácticos o adjunto) pero posible de modificación y control y c) otra causa externa al profesor es el perfil de sus estudiantes (atribuciones a la internalidad del otro). Las características personales asignadas a los alumnos abundaron en los relatos de los profesores de ambas carreras, como respuesta la cuestión de conocer las causas de las

distintas formas del fracaso de los estudiantes. Si bien se mantienen como externas y no controlables, se advierten algunas expresiones de intentos de incorporarlas a estrategias docentes, para modificarlas.

No se prueba en esta investigación que lo que el docente piensa sobre las causas de los fracasos y éxitos de sus estudiantes hayan condicionado la conducta, los sentimientos y las emociones de los mismos, pero si se acercó a identificar lo que la literatura consultada tipifica como: "estilo centrado en el mismo alumno": el cual atribuye a las características del alumnado tanto los éxitos como de los fracasos. Así el buen o mal comportamiento se debería a las características y circunstancias del alumnado, no a los programas educativos aplicados en el aula (Martínez-Abascal, M. A. 1997)

Esquema de representación en red

Atribución al tipo de asignatura como condición externa y estable de las estrategias de aprendizajes

Se observó una marcada asociación sobre el "dar cuenta" de los estilos de enseñanza-aprendizaje aplicados en las aulas y el "tipo" de asignatura (o materia en los relatos) atribuyéndose a esta causa la justificación de la cantidad de lecturas, uso del tiempo, tipo de enseñanza-aprendizaje, y evaluaciones, entre otras. Se recurre a una representación en red donde las asociaciones y causas dependen del tipo de asignatura, en este caso "materia codificada".

En la teoría original, las atribuciones externas, como azar, suerte, son incontrolables para el sujeto. En la presente investigación se encontró, como ya se dijo, que el tipo de asignatura, establecida curricularmente, operaría para el sujeto entrevistado como atribución "externa-estable" y, a veces, como "no modificable". En estos casos, el profesor se "debe" adaptar a esta condición que opera como una norma externa y aparecen en sus relatos que dan cuenta de sus etnométodos al interior de las cátedras, las asociaciones con prácticas pedagógicas como el estilo de examen, el diseño de prácticos y parciales, los estilos de clases, la selección del material bibliográfico y la cantidad de lecturas. Quedaría así involucrado el fracaso académico de los alumnos implicados ya que en condicionan la forma de aprendizaje del

estudiante. Las materias codificadas implican un mayor grado de estudio memorístico.

Se describieron tres tipos de asignaturas. En la carrera de Abogacía, refiriéndose a las materias codificadas, los entrevistados dijeron que son asignaturas que en la mayor parte de sus contenidos están organizados en un cuerpo orgánico. Puede ser el Código Civil, Derecho Penal, Derecho Procesal, Constitucional. No significa que la asignatura se agote pura y exclusivamente en alguno de los códigos, sino que en principio suelen estar contenidas las pautas generales, los lineamientos fundamentales de la materia.

Una interpretación posible, según la literatura consultada, diría que este es un estilo atribucional denominado "estilo de autodefensa" donde se ubica las causas del fracaso en factores externos, no modificables por el profesor.

En la red se observan varios lugares (deixis) ubicados como externos al profesor, pero permiten afirmar la implicancia de sus propias prácticas (estrategias pedagógicas, estilo de clases y tipos de evaluación) las cuales no pueden ser desarrolladas en forma independiente de los condicionantes de cada tipo de asignatura

Esquema de representación en red de significaciones asociadas a Materia Codificada

Sobre las estrategias de aprendizajes {16-0} se había teorizado que las causas a las cuales los profesores atribuyen fracaso/éxito de sus alumnos tendría efectos psicológicos cognitivos, pero también emocionales y motivacionales. En esta investigación, los enunciados donde el mismo docente se refiere a sus estrategias de aprendizaje, evidencian que ellos visualizan su intervención en relación a las posibles particularidades del perfil del estudiante, es decir estarían asociadas. Pudo observarse que las concepciones que tiene el profesor sobre el perfil de sus alumnos se relacionan significativamente con los enunciados que dan cuenta de sus estrategias pedagógicas, incluidas las formas de evaluación.

Hubo algunas referencias a que los rasgos de personalidad y el comportamiento de los alumnos asignados al éxito se

relacionaron con intervenciones pedagógicas orientadas a reforzar estos rasgos y según los entrevistados, anticipan el éxito cuando crean espacios de enseñanza aprendizaje aptos para el logro, pero siempre se refieren a sólo un sector de la clase, o un grupo claramente identificado por el profesor.

Resumiendo lo expuesto hasta este momento, no se encontraron asociaciones negativas entre fracaso y características de las estrategias pedagógicas, los estilos de clases, y los sistemas de evaluación, aunque sí se asoció el problema con el tipo de asignatura (talleres en Trabajo Social o materias codificadas en Abogacía), el tiempo estipulado y la cantidad de bibliografía o material de estudio obligatorio.

Cuando los profesores atribuyeron las causas del fracaso {14-0} en los estudiantes se refirieron a que al hablar mal no hablan igual que debieran. Los enunciados señalados con este código recogieron expresiones que significan que el alumno no entiende lo que el docente explica y expresiones que refieren a que el alumno no puede expresar oral o escrito el contenido de la asignatura con las palabras apropiadas.

Los perfiles de formación profesional en cada carrera sostienen sistemas de evaluación que deben ser “útiles” y es el profesor quien asume el rol legitimado de evaluador asignado institucionalmente. Sobre el tipo de evaluación se observa que el poder de sanción institucionalizado se distribuye durante la trayectoria académica del estudiante y desde el primer día (cursillo de ingreso) se instala en la interacción docente-alumno.

Surgieron atribuciones emergentes como masividad y desgranamiento {9-0} en enunciados que mostraron característica de las carreras según la percepción de los profesores sobre problemas de aulas masivas y las dificultades de relación pedagógica entre profesores y alumnos.

III- CONCLUSIONES

Comparando los enunciados entre los emitidos por profesores de ambas carreras, emergió una distinción entre las asignaturas que operarán como condicionantes de las prácticas docentes, ya que sus características no son determinadas por los profesores sino por el plan de estudio de las carreras. Cuando los profesores asocian los problemas de aprendizaje con las

características de las asignaturas, evidencian que sus propias prácticas resultan implicadas en estas relaciones.

Si utilizamos las categorías atribucionales y buscamos la relación entre lo que designaremos como “tipo de asignatura” y las modalidades de su dictado, aparecen como atribuciones externas a los profesores (claro que también externas para los alumnos) pero lo más interesante es que cuando los sujetos docentes ubican las causas en ese núcleo significativo, ellas aparecen como impuestas y se pueden asignar a un estilo defensivo.

Medir las diferencias de peso de las diferentes atribuciones que emergen en los discursos de los profesores, exige seguir más adelante con la investigación implementando otro tipo de técnicas con las cuales se puedan estimar su grado de incidencia sobre el fracaso académico de los estudiantes.

En este estudio se advirtió que la integración del estudiante en el primer año de su carrera está relacionada a los procesos de interacción docente-discente en el contexto normativo específico de cada carrera. Esta primera conclusión es una advertencia a muestras estadísticas calculadas sobre diversidades contextuales que no permiten captar válidamente las significaciones que los sujetos otorgan a las explicaciones de sus etnométodos.

Los enunciados mostraron que al asignar el fracaso en la persona que aprende, las expresiones referían a aspectos de la estructura cognoscitiva (capacidad intelectual), las motivacionales y actitudinales y las de la personalidad de los estudiantes. Explicaría las atribuciones a los alumnos una tendencia que ya ha sido detectada en otras investigaciones: el error de atribución. Al respecto, Myers, citando abundantes investigaciones, había dicho “Los teóricos de la atribución resaltan que nuestra perspectiva no es igual cuando nos observamos a nosotros mismos que cuando observamos a los demás (Jones, 1976; Jones & Nisbett, 1971) Cuando actuamos nosotros el ambiente atrae nuestra atención. Cuando observamos la actuación de otra persona, es la persona la que ocupa el centro de nuestra atención y la situación se hace relativamente invisible” (Myers, 1990: 55)

La acentuación de los rasgos personales de los estudiantes en las explicaciones de sus fracasos, no puede dejar de lado la importancia de que su integración (o el llamado “aprendizaje del oficio de ser estudiante”) o exclusión, se realiza

en un contexto específico. Esta conclusión observada en las redes conceptuales de las narrativas de los docentes entrevistados, es coherente con lo informado en otros estudios que dicen que la integración del estudiante social y académica que logre la institución es determinante “En este caso, se entendería por integración social el grado de sintonía y entendimiento que alcanza con los miembros de la comunidad universitaria, especialmente compañeros y profesores” (Alvarez y otros, citando un estudio de Tinto (1975, 1993)).

En relación a las atribuciones de los profesores a las causas o factores asociados al fracaso o al éxito de sus estudiantes, sería posible señalar “estilos atribucionales” pero para determinar su influencia en los alumnos, los resultados deberían cruzarse con mediciones sobre éxito/fracaso de sus alumnos.

Se evidenció en este estudio que las atribuciones al comportamiento en el aula de grupos masivos construidas por los profesores repercuten en sus prácticas pedagógicas, así como los tipos de asignaturas normativamente establecidas en los currículos de cada carrera. La materia codificada en la carrera de Abogacía, está asociada a la estrategia de enseñanza, es causa de dificultades del aprendizaje y del estilo de evaluación y es parte de la atribución del fracaso de los estudiantes.

Además, en la narrativa de los profesores que asignan o asocian las causas del fracaso académico de sus alumnos a “atribuciones externas-estables” como las características de la asignatura (codificada, práctica, teórica) determinadas curricularmente en cada carrera, se observaría una tendencia a la naturalización del fracaso y por ende, no se visibilizaría el orden vigente y las relaciones de poder. Esta interpretación abre al problema de que el sujeto no distinguiría la arbitrariedad social y por otra parte, mostraría la legitimación de estas normas, estructurada en los roles de los profesores, con variaciones según la posición jerárquica al interior de cada cátedra y difiriendo en cada carreras. Se advirtió en los enunciados de los entrevistados un “sesgo” que corroboraría investigaciones realizadas anteriormente, en referencia a las cuales Myers había dicho ““Cuando nos referimos a nosotros mismos, es típico que usemos verbos que describen nuestras acciones y reacciones (“Me molesta cuando...”.) Si nos referimos a otra persona, describimos con más frecuencia lo que es la persona (“Él es malo”.) (Fiedler y otros, 1991; McGuire & McGuire, 1986; White & Younger, 1988)”

(Myers, 1990: pag 52). Efectivamente, al referirse a los alumnos (también nombrados como “los chicos” “ellos”) los verbos utilizados en general fueron “ellos son ... “ Este sesgo de la atribución se observó en los relatos de los entrevistados, los cuales, cuando explican la conducta de sus alumnos han tendido a suponer que ellos son de la forma en que actúan pero cuando explican la conducta propia, los enunciados refieren a las causas (o justificación) de sus estrategias de enseñanza, a factores de las situaciones externas como son la cantidad de alumnos, el tipo de asignatura, la dotación del equipo de cátedra, entre otras. Pareciera que el castigo o la sanción social serían más fuertes cuando la causa de la trasgresión se ubica en la personalidad y sería atenuado cuando se ubica en las circunstancias, según estudios realizados en controversias judiciales. Parece que es una tendencia la dificultad de escapar de la ilusión de que la conducta asignada refleja una disposición interior del otro.

Estas observaciones no contradicen el hecho de que los entrevistados se extendieron en mostrar su vocación por la enseñanza y casi todos, su preocupación por la deserción.

Como se explicitó, este es un informe de una investigación en desarrollo. De la primera parte, que es un estudio cualitativo exploratorio, se lograron resultados que se utilizarán en una segunda parte, para la elaboración de un instrumento, acotado al contexto de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de San Juan, que logre datos y mediciones adecuadas para que los profesores puedan utilizar en una reflexión colectiva de mejora de las prácticas docentes orientadas a aumentar el éxito de los estudiantes en sus desempeños académicos y, en consecuencia, incidir en la disminución del fracaso.

IV- AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Marité Berenguer por su acompañamiento en las discusiones de hallazgos. Su excelente solvencia en el área de las ciencias del lenguaje me

orientó interdisciplinariamente. A la estudiante de la Carrera de Sociología, Amanda Ruarte, por haberme asistido en la aplicación del Programa Atlas ti.

V- BIBLIOGRAFIA

1. AGUDO de Córscico, María C (2004) *La docencia universitaria. Algunos aspectos* Jornada Anual de Reflexión Académica Educación Superior
2. BARCA LOZANO, Alfonso. - PERALBO UZQUIANO; Manuel y BRENLLA BLANCO, Juan (2004). Atribuciones causales y enfoques de Aprendizaje: La Escala SIACEPA. Universidad de Oviedo en *Psicothema*, año / vol 16, número 001 – Oviedo, España. pp 94 – 113
3. BEAVOIS, Jean. Tratado de la servidumbre liberal: Análisis de la sumisión. (sólo se pudo acceder a la Introducción)
4. BERTOGLIO, Ricchard - Luis (2002) La interacción profesor – alumno, una visión desde los procesos atribucionales en *Psicoperapeutivas* Vol. 1, Número 1 (diciembre).
5. BUENO ABAD, José R. – Concepto de representaciones sociales y exclusión Area de Psicosocial. Universidad de Valencia (sin fecha, on line)
6. CHANNAOUF, Abmed; PY, Jaques y SORNAT, Alain (1991). Reconocimiento de las explicaciones causales internas y externas en anuarios de Psicología Núm. 50, pp 9 – 18. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona
7. COULÓN, Alain (1995) *Etnometodología y educación* Barcelona Editorial Paidós
8. DE LA TORRE, Carmelo y GODOY Antonio (2004). Diferencias Individuales en las Atribuciones causales de los Docentes y su Influencia en el Componente Afectivo – Universidad de Malaga en *Rsta Interamericana de Psicología*– Vol. 38 – N° 2 pp 217 – 224
9. DE LA TORRE, C. y GODOY, A. (2004). “Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo”. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 217-22
10. DE LA TORRE RAMÍREZ, Carmelo y GODOY ÁVILA, Antonio (2002): Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos – Universidad de Málaga en *Psicothema*, 2002. Vol. 14 pp. 444 – 449
11. GARCÍA CABRERO Benilde 2003 *La Evaluación de la Docencia en el Nivel Universitario: Implicaciones de las Investigaciones acerca del Pensamiento y la Práctica Docentes*

Facultad de Psicología UNAM Revista de la Educación Superior Vol. XXXII (3), No. 127, Julio-Septiembre de 2003 (on line).

12. GARFINKEL Harold, (2006) Estudios en Etnometodología, Barcelona Editorial ANTHROPOS

13. GONZÁLEZ-PINEDA, Daniel; CORRAL Víctor y MONTANO M, Eneida 2004 – Percepción de las Causas de logro Académico en Estudiantes de Licenciatura. Universidad de Sonora. Revista Mexicana de Psicología – Vol. 21 – Número 1 – Junio 2004. Pp 54 – 58 On line

14. GONZÁLEZ PINEDA, Julio - NÚÑEZ, José C. - GONZÁLEZ P. , Soledad – ÁLVAREZ, Luis y otros (2000) Autoconcepto, Proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Universidad de Oviedo, Universidad de la Coruña en *Psicothema*. Vol. 12. Número 4 pp. 548 -556

15. HERITAGE J, (1990) Etnometodología en Guiddens, A. y Turner J.(comp.) *La teoría social hoy* Alianza Madrid

16. MANASSERO MAS, María A. y VÁZQUEZ ALONSO, Ángel (1995). Atribuciones de Alumnado y Profesorado sobre rendimiento escolar. Consecuencias para la práctica educativa en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* N° 24, set/dic p125 -141

17. PORCAR GÓMEZ, María Luisa y ESCALANTE GÓMEZ, Eduardo. 2009. Límites de la explicación interna (norma de internalidad). Análisis de escalamiento multidimensional Facultad de Psicología, Universidad del Aconcagua- Mendoza- Argentina en *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, JUNIO, PP 59-77

18. VAILLANT Denise (2007) “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” La identidad docente I Congreso Internacional Barcelona, 5,6 y 7 septiembre GTD-PREAL-ORT internet)