

Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria¹

¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?

Coordinación de la investigación

Joan Rué

Joan.Rue@uab.es

Equipo de investigación

Lourdes Balaguer, IES El Palau, St. Andreu de la Barca
Ana María Forestello, alumna de doctorado UAB y profesora
Alicia Garcia, IES Vil·la Romana, La Garriga
Carmen Núñez, IES Duc de Montblanc, Rubí
Gloria Valls, IES Escola Industrial, Sabadell
Joan Rué, UAB

Tratamiento estadístico de los datos

Alba Palma, UAB

Presentación de la comunicación a cargo de:

Alicia Garcia Colomo

Alicia.garcia@uab.es

El análisis de los datos y la elaboración del informe final de la investigación ha sido posible gracias a la ayuda recibida por parte del Programa 2004 ARIE del Departament d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació, (DURSI), de la Generalitat de Catalunya. Importe otorgado: 6.200€. N. de expediente 00064.

¹ Esta comunicación es una síntesis de la investigación publicada en Rué, J. et al. (2006) *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona. Octaedro.

Introducción

La motivación para el análisis que se presenta ha sido la constatación de que existe un número relevante de alumnos en ESO con notables dificultades para seguir las exigencias de aprendizaje que se les plantean a lo largo de la misma. Esta constatación nos interesa como punto de partida para aproximarnos al tipo de dificultades con que se encuentran dichos sujetos y, de manera especial, en qué medida dichas dificultades tienen su justificación última en el propio modelo de escolarización, en sus normas y en sus prácticas.

Al iniciar esta investigación teníamos la pretensión de desarrollar un instrumento de detección fiable y precoz de los alumnos cuyas dificultades académicas les llevarían probablemente hacia una situación personal que les impediría gozar de las oportunidades formativas que la escolaridad pretende ofrecerles.

Nos preocupaba un segundo aspecto no menos importante. Poder detectar cuanto antes a los alumnos con mayor riesgo de abandono de la escolaridad, un abandono que puede ser pasivo o bien activo, desertando físicamente de las aulas. En efecto, a partir de trabajos precedentes², habíamos podido verificar que los niveles de dicha deserción son importantes en determinados ámbitos sociales y urbanos, del mismo modo que también habíamos constatado un silencio oficial sobre esta cuestión, - o, si se prefiere, su invisibilidad - y en consecuencia la falta de recursos de los docentes tanto para detectar dicha problemática como las orientaciones para hacerle frente.

Para realizar aquél propósito, nos dotamos de un instrumento que nos debía permitir recoger y analizar, con toda la aproximación necesaria, las percepciones de los alumnos durante su escolarización entre los doce y dieciséis años. La hipótesis de trabajo de la que hemos partido era que, en la medida que el instrumento desarrollado funcionara, al final de la encuesta longitudinal a los mismos alumnos, tendríamos la posibilidad de reconstruir los perfiles de cada uno de los tres grandes grupos en los que los hemos clasificado: los alumnos de éxito académico, los alumnos con dificultades pero que terminan la escolaridad y el grupo de los que muestran dificultades académicas muy importantes, incluido el riesgo de abandono. Unos perfiles que nos deberían mostrar elementos netamente diferenciales entre los diversos grupos y que, presumiblemente, deberían indicarnos quiénes, en qué aspectos y cuándo generan las rupturas con el modelo de escolarización vivido.

Para desarrollar este trabajo, hemos considerado cómo vivencian su escolaridad a lo largo de la ESO los alumnos de cinco centros públicos de ciudades del Área Metropolitana

² Proyecto Sócrates, (2002-03) *School Dissaffection*; Rué, J., et al, Cuadernos de Pedagogía, septiembre de 2003, *El absentismo escolar* y Rué, J., et al, 2005, *El absentismo escolar, un reto a la calidad de la educación*, Madrid, CIDE-MEC

de Barcelona. Unos centros, por otra parte, asentados en sus estructuras organizativas y docentes, así como aceptados y valorados correctamente en sus respectivas poblaciones. El trabajo de recogida de datos se realizó mediante cuestionario durante cuatro años consecutivos a los mismos grupos de clase, en todos los cursos de primero a cuarto de ESO en cinco centros de ESO.

I- El cuestionario y la muestra

El cuestionario, confeccionado por un sistema de jurado experto, considera cuatro grandes ejes. Cada uno de estos ejes contemplaba diversos escenarios posibles en la vida ordinaria del alumno: su casa, el instituto y fuera de casa y del instituto.

Los grandes ejes del cuestionario: 1.El alumno construye su autoimagen; 2. Intereses de los alumnos. 3. Recursos disponibles (instrumentales, sociales,...); 4.Qué hace el alumno.

Los alumnos encuestados a lo largo de su escolaridad fueron: 1º ESO- 274, 2º ESO-344, 3º ESO- 336 y 4º ESO- 375.

II- Los datos más relevantes del estudio

Para dos tercios del alumnado seguir la ESO es disfrutar de su derecho a la educación. Para un tercio largo, en cambio, este proceso es vivido más como un sufrimiento, como un derecho obligado y padecido.

Se detecta un *umbral o límite* para el éxito académico que tiende a erigirse como un obstáculo institucional al desarrollo personal de un buen número de alumnos. Dicho umbral, configurado por alrededor de un 35% de los sujetos, acoge tanto los alumnos que llegan al final de la etapa obligatoria con muchos problemas, como al sector más pequeño de "desaparecidos" en cuarto curso.

En 4º curso, el 4% del alumnado (15 sobre 360) ya ha *desaparecido*, una categoría compuesta fundamentalmente por los absentistas crónicos que cumplen 16 años durante el curso escolar.

En primer curso detectamos un segmento muy significativo de alumnos con problemas académicos (23%) el cual, a lo largo de la escolaridad, se va a incrementar en 8 puntos porcentuales.

Al menos, un tercio del alumnado, según el juicio académico de sus profesores, tiene serias dificultades para asumir el capital cultural básico que le facilite acceder a otros niveles formativos o a una vida activa con unas condiciones u oportunidades de mínima calidad. Ello, sin olvidar que un pequeño porcentaje adicional de alumnos (4%) con mayores dificultades ya ha abandonado en cuarto curso su escolaridad, bien por tener

cumplidos los 16 años, bien porque simplemente han dejado de asistir a la escuela y no aparece ya en las estadísticas.

La actual *cultura docente*, entendida globalmente, no parece que sirva para compensar cierto déficit de orden sociocultural o escolar de origen.

Creemos que los factores y criterios organizativos, las modalidades de atención, el clima institucional, los hábitos relacionales con el alumnado, las representaciones del profesorado sobre su alumnado, etc., tanto a nivel genérico de centro, como de curso o de nivel, juegan un importante papel en el mayor o menor grado de éxito escolar.

III- La opinión de los alumnos

El análisis de las valoraciones de los alumnos, acerca del efecto percibido en sus hogares, nos informa de los aspectos siguientes: a) el papel de la madre en la interacción es muy superior al de la figura paterna, en una relación casi de 1 a 2 veces, aunque las distancias se van reduciendo a medida que avanza la escolaridad, b) la existencia de un pequeño grupo de alumnos (aproximadamente entre 5-8%) que no perciben afecto familiar, o lo perciben de forma muy leve, y c) la estabilidad de dichas percepciones se mantiene a lo largo de la escolaridad.

Un alumno de cada cinco, de modo regular a lo largo de la escolaridad, no percibe un estímulo familiar suficiente para realizar los deberes escolares en casa.

Algo más del 45% denota un grado *medio o bajo* de satisfacción familiar, ya desde segundo de ESO. Esta tendencia es del mismo signo, pero todavía más acusada, cuando se les interroga acerca del grado de acuerdo familiar con las notas recibidas.

De nuevo, un pequeño grupo entre el 10 y el 12%, a lo largo de toda la escolaridad, percibe que en sus familias se está poco satisfecho con la Escuela. En tercer curso este porcentaje de insatisfacción alcanza casi el 15%.

Alrededor de un 7% del alumnado se siente poco valorado por sus compañeros.

En la percepción de la valoración personal por parte del profesorado destacan dos polos, el grupo que se sitúa alrededor del 14% de promedio, con una distancia emocional grande con los docentes, y los que se sienten muy aceptados, alrededor del 40%. Si realizamos la observación por cursos, en tercero vemos un menor apoyo percibido y primero donde éste es mayor.

Por otra parte, se detecta un efecto común en todos los centros: a medida que avanza la escolaridad se mantiene la misma tendencia a la baja en la satisfacción percibida por parte del profesorado.

El afecto de los docentes incide fundamentalmente en los alumnos más aventajados.

Entre primero y segundo, se observa una caída de la valoración y del acuerdo familiar con la escuela y las notas, de unos diez puntos.

La presión evaluadora del profesorado sólo parece ejercer un determinado grado de efecto en los cursos inicial y final de la ESO, pero mucho menor en los cursos intermedios.

Una franja que va desde el 30 al 40% reconoce estudiar "a medias", como si se trabajara hasta el punto de lo imprescindible, para el progreso escolar.

Alrededor de una cuarta parte del alumnado, durante toda su escolaridad, reconoce requerir mucha ayuda para mejorar en su trabajo. En oposición a éstos, entre algo más de un tercio y la cuarta parte del alumnado, en el momento de mayor exigencia (cursos de tercero y cuarto), reconoce no pedir qué hacer para mejorar.

Los alumnos con peores resultados parecen recibir el mismo tipo de apoyo por parte de la escuela que sus compañeros con dificultades medias, independientemente del grado de importancia de esta dificultad (67 a 68%).

El alumnado indica que el recurso del cual muestran mayores carencias es el de las indicaciones claras (por parte del profesorado) acerca de los aprendizajes y tareas a realizar.

Cuarto curso concentra los índices que expresan mayor dificultad en la realización de los deberes en cuatro de los cinco centros.

El umbral más elevado de interés por lo que se hace en clase no alcanza más allá del 8,5% del alumnado, en primer curso. A partir de ahí, se observa un despegue muy brusco de alumnado, ya en segundo, que dobla el porcentaje de *poco interés* respecto de lo que hacen en clase: a) un 15% del alumnado que "va bien" entre segundo y cuarto cursos no parece manifestar un gran interés por las *actividades de clase*, b) sólo entre uno de cada cuatro o cinco alumnos manifiesta un alto interés por los que se hace en clase, y c) durante los tres primeros cursos, el grupo de los alumnos con mejor sentido de sus posibilidades se sienten retados por sus profesores a trabajar más o mejor.

Por otra parte, llama la atención que sólo uno de cada cuatro o de cada cinco alumnos manifieste un alto interés por los que se hace en clase.

Los alumnos manifiestan un nivel de interés bastante más elevado hacia el hecho de "aprender" cuando se les formula la pregunta sin contextualizarla, de manera genérica: a) no obstante, existen un porcentaje reducido de alumnos -el 5%- que se manifiesta como una barrera difícil de franquear, de acuerdo al modo cómo se desarrolla la relación de enseñanza y aprendizaje en su escolaridad, y b) se detecta alrededor de un 8% de alumnos explícitamente *poco interesados* por los *temas* que se les plantean.

Da la sensación de que en primero y segundo hay una serie de recursos de apoyo para acoger a los alumnos con dificultades, pero que tienden a relativizarse en tercero y cuarto, poniéndose de manifiesto una laguna organizativa y de recursos flexibles para atender el potencial de demanda del alumnado en este sentido.

Las actividades de refuerzo aludidas por el alumnado no parecen estar a la altura de los retos que plantean aquellos alumnos con mayores problemas académicos.

IV- Primeras conclusiones acerca de las funcionalidades del Sistema Educativo, tal como lo perciben los alumnos.

La escolaridad, sea en el centro que sea, se desarrolla en el contexto de una *cultura escolar*³ participada por todos los centros, así como por profesores y aún alumnos y padres, la cual dibuja un telón de fondo uniforme para todos.

Los factores “centro” y “curso”, es decir, los criterios organizativos, las modalidades de atención, el clima institucional, los hábitos relacionales con el alumnado, las representaciones del profesorado sobre su alumnado, etc., tanto a nivel genérico de centro, como más específico de cada curso o de equipo de nivel, juegan un importante papel en el mayor o menor grado de éxito escolar.

La discontinuidad entre cursos se da en más ocasiones entre primero y segundo (en cuatro casos) y entre tercero y cuarto que entre ciclos, lo que, a nuestro parecer, subrayaría el peso del “factor centro” y del “factor nivel” como aspectos incidentes en los resultados escolares del alumnado.

Primer curso se muestra como un momento de encuentro crítico para configurar determinadas actitudes con respecto al aprendizaje y hacia todo lo que la escuela significa. Dicho nivel parece caracterizarse por su funcionalidad de ser un momento de tránsito entre Educación Primaria y la “verdadera” ESO, la cual se manifiesta con mayor complejidad a partir de segundo curso y de manera especial en su segundo ciclo.

El incremento relativo de las demandas al profesorado en los cursos de entrada y salida del sistema parece mostrar que en ellos se ejerce una función de intercambio profesor-alumno distinta a la de los *cursos-muelle* (2º y 3º), donde parece observarse una relajación de aquellas demandas por parte del alumnado.

El factor “*capital cultural*” – o su relativa ausencia- no se manifiesta de un modo directo en el trabajo escolar que los alumnos desarrollan en el hogar, sino de modo indirecto, mediante otro tipo de apoyo, como el refuerzo de ciertas actitudes, el apoyo afectivo y en la aportación de informaciones de todo tipo en la interacción adultos-escolares. Los datos parecen indicarnos que la Escuela debe esperar poco del apoyo familiar directo hacia el trabajo de los alumnos en casa, en especial para cierto tipo de alumnado.

³ Entendemos la “*cultura escolar*” como algo más que la “cultura docente”, que las representaciones compartidas entre los docentes acerca de cuál debe ser su comportamiento con los alumnos en el proceso de E-A. Sería algo más. Se configuraría como la interacción entre los funcionamientos del sistema educativo con la cultura profesional y los comportamientos de los alumnos y sus entornos familiares, como respuesta de adaptación o de resistencia a aquél sistema.

La aportación de una ayuda suplementaria al alumnado depende, en buena medida de sus propias demandas, afectadas por: a) el modo cómo juegan determinados factores personales del profesorado y del tipo de presión académica en la que se ven involucrados, b) el contexto que configura lo que hemos denominado como “*efecto centro*”, y c) el grado de *asertividad* (o autoimagen *académica* positiva) de los propios sujetos.

En cuarto curso parece detectarse la influencia de una doble función del Sistema Educativo: de clasificación terminal del alumnado y ello en relación a las exigencias de preparación de la secundaria superior. Si observamos el grado de dificultad por cursos, veremos que cuarto es el que concentra los índices que expresan mayor dificultad en la realización de los deberes en cuatro de los cinco centros.

En los datos obtenidos, la ruptura afectiva y cognitiva del alumnado con mayores dificultades con los materiales escolares se da en el paso de segundo a tercer curso, cuando la escolaridad empieza a intensificar su grado de exigencia, la cual depende cada vez más, de la consolidación de los aprendizajes precedentes.

En la variabilidad de las respuestas, la información recogida manifiesta de modo bastante claro el *efecto nivel* en el alumnado. Un *efecto* ejercido por el profesorado coincidente en el curso, más que un efecto de centro, lo cual matiza o especifica el sentido que cobra el factor “centro”. Es decir, como un factor que opera de modo relativamente arbitrario, en tanto que agregado de los comportamientos docentes en los distintos cursos o niveles.

La actual cultura metodológica docente no parece gozar de buena salud, contemplada desde el ángulo de los alumnos. Los datos recogidos parecen indicar que los materiales utilizados – y su modo de empleo – despiertan muy poco entusiasmo, por las razones que sean.

Tres cuestiones parecen ejercer un fuerte valor predictivo desde el primer curso de la escolaridad: a) el grupo de alumnos con tres o más suspensos compone la mitad o más de la muestra de aquellos a los que les gusta poco lo que hacen, b) dicho grupo compone en un 75% de casos, el grupo de los que consideran que rinden poco, y c) manifestar no hacer, no acordarse de hacer los deberes.

Síntesis de las valoraciones de los alumnos

En este apartado, finalmente, hemos considerado la necesidad de sintetizar cuáles son las percepciones del alumnado que podríamos considerar más fundamentales y que mejoran durante la escolaridad. El resultado nos parece preocupante: ninguna. En la tabla 1 hemos agrupado las respuestas o percepciones del alumnado, de menor a mayor, para distintos ítems, agrupados en tres grandes aspectos: el acceso a determinados recursos de apoyo, actuaciones en relación con el trabajo y aspectos actitudinales.

Tabla 1 *Percepciones medias del alumnado que disminuyen de 1º a 4º*

Ítem	Valor
Recursos para hacer los deberes	-2,8
Preguntar qué se puede hacer para mejorar	-3,1
Tiempo para hablar con la Madre	-11,4
Pedir ayuda para hacer deberes	-15,4
Posibilidad de recibir ayuda en los deberes	-20,5
Dificultades en hacer los deberes	-7,4
Recordar en hacer los deberes	-13,7
Hacer los deberes	-13,6
Estar de acuerdo con las notas	-10,7
Contento con la Escuela	-12,2
Le gusta aprender	-14,2
Le gustan los materiales de clase	-22,2
Interés por los temas trabajados	-24,7
Gustar lo que se hace en clase	-26,5

Nota: Se adopta el valor "mucho" como referencia de la disminución de apreciaciones.

Parece ser que para un porcentaje significativo de alumnado, ir a la Escuela, con todo lo que conlleva, es "padecerla", asumiendo de primera mano que el hecho de aprender no les va a resolver ninguna de sus necesidades, tal como ellos y ellas se las representan o perciben, al margen de que puedan incurrir en graves problemas de apreciación.

Concluyendo, ¿qué conductas de riesgo podríamos anticipar?

Como se recordará, el origen de la investigación era identificar las conductas de riesgo entre el alumnado y, entre ellas, señalar aquellos indicadores cuyo valor predictivo fuera más relevante. En este apartado veremos cuáles son los elementos que identifican mejor a los diferentes perfiles de alumnado.

Si bien en nuestro propósito inicial teníamos una visión genérica del alumno de riesgo, ahora estamos en condiciones de precisar bastante más. Este alumno de riesgo debemos rastrearlo curso a curso porque las condiciones personales, de atención y los criterios de exigencia, van variando en cada uno de los distintos años de la escolaridad, en función de los requisitos académicos y del equipo docente de curso y centro.

Este conjunto de indicadores funciona a modo de detector de las situaciones de riesgo, curso a curso, aunque no nos gusta referirnos a este instrumento como "predictor" puesto que no estamos ante ninguna situación inicialmente predeterminada, exceptuando que no hagamos nada o bien que, en nuestra intervención educativa no se atiende a las señales de atención que nos lanzan determinadas respuestas a las

cuestiones que proponemos. Recuérdese que los resultados obtenidos son resultados “construidos” mediante un proceso específico de escolarización.

Uno de los grandes problemas de la intervención tutorial es el de disponer de herramientas adecuadas que permitan acceder anticipadamente situaciones de riesgo, es decir, cuando hay tiempo suficiente para la intervención preventiva o de apoyo, a aquellos alumnos que tienen una mayor necesidad de ella. Queremos destacar el hecho de que los alumnos se conocen perfectamente y son buenos informantes de sí mismos y de su propia situación.

Así, en la medida que algunos alumnos se acerquen al perfil del riesgo, tal como lo hemos detectado, aconsejamos una intervención de tipo tutorial combinada con el equipo de profesores con el fin de hallar las modalidades de intervención más adecuadas y evitar que las situaciones detectadas acaben por cristalizar en situaciones de riesgo. El instrumento aconsejado sería el cuestionario resultante del análisis. (V. cuadro 1 del anexo II en *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?*).

En cualquier caso, si tuviéramos que sintetizar lo expuesto hasta aquí en función de una atención tutorial preventiva del riesgo académico, propondríamos una exploración de tipo tutorial a todos aquellos alumnos que dan un nivel bajo o muy bajo de respuesta a las cuestiones que se les pudieran plantear, dentro de los siguientes ejes:

Principales ejes de indicadores susceptibles de detectar situaciones de riesgo académico:
1.La autopercepción académica del propio alumno, 2.El tipo de relación que sostiene con los iguales y la valoración que ella merece en su entorno afectivo más inmediato, 3.Las propias actividades académicas realizadas, 4.Los intereses que muestra en relación con el hecho de aprender, 5.La disponibilidad y acceso a los recursos instrumentales, sean materiales, sean de tipo personal.

Obras de referencia utilizadas

Ainscow, M. (2001): *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

Bernstein, B. (1993): *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata

Cazden, C.B. (1991): *El discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.

Darling Hamilton L., (1997), *The right to learn*, S. Francisco, Joey Bass

Elliott, J. (1998): *The curriculum experiment. Meeting the ‘challenge’ of social change*. Buckingham

García, M. (2001): *L’absentisme escolar en zones socialment desfavorides: el cas de la ciutat de barcelona*. Tesis doctoral. UAB

Glasman, D. (2002): *Quelques acquis d’un programme de recherches sur la déscolarisation*, en Programme interministeriel de recherches sur els processus de

-
- déscolarisation, Synthèses donis rapports. Policopiado, Ministère d'Éducation, Jeunesse et recherche, Ministère de la Justice, Fasild, Paris.
- Halsey ,A. H. et al. (1997), Education, Oxford, Oxford, U. Press.
- Martinez, J.B. (1999): *Negociación del currículum. La relación de enseñanza aprendizaje en el trabajo escolar*. Madrid: La Muralla
- Morin, E. (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Oakes, J.; Gamoran; A.; Page, R.N. (1992): Currículum differentiation: Opportunities, outcomes and meaning, en Jackson, ph. (1992) *Handbook of research on currículum*, Mc Millan, N. York.
- Rawls, J. (1978): *Teoría de la justicia*. Méjico D.F., Fondo de Cultura Económica.
- Rist, R. (2002): "Sobre la comprensión del proceso de escolarización. Aportaciones de la teoría del etiquetaje" *Educación y Sociedad*, n. 9, p. 179-190
- Rué, J. (2002): *Qué enseñar y por qué*. Barcelona, Paidós. Rué, J. (coord.) (2002): *Les veus dels alumnes absentistes, projecte "La millora de l'èxit escolar"*, amb el suport de la Diputació de Barcelona. Policopiado
- Rué, J. (2003): El absentismo escolar, *Cuadernos de Pedagogía*, n. 327, septiembre, pp.50-54
- Rué, J. (2003): ¿Quiénes son y qué piensan los alumnos absentistas? *Cuadernos de Pedagogía* n. 327, septiembre, pp. 55-58
- Rué, J. (2005) *El absentismo escolar, un reto para la calidad de la enseñanza*, Madrid, MEC-CIDE
- Schröpfer, Haike (2002): *El fenómeno de la objeción escolar*; Jugendinstitut, München, Policopiado, Jornades sobre absentisme escolar, Fundació Bofill, Barcelona, 2003, doc policopiado.
- Sen, Amartya (1995): *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza
- Sen, Amartya (1999): *Development as Freedom*, Oxford U. Press
- Young, R. (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Paidós.