



ANÁLISIS SOCIOLÓGICO SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL FRACASO ESCOLAR EN  
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN

DIANA MAYERLY CONTRERAS CUCAITA

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá, D.C., Colombia

2020



ANÁLISIS SOCIOLÓGICO SOBRE LAS PERCEPCIONES DEL FRACASO ESCOLAR EN  
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ALFONSO LÓPEZ MICHELSEN

DIANA MAYERLY CONTRERAS CUCAITA

Tesis de grado para optar al título de  
Maestría en Sociología

Directora de Tesis  
Mg. Marcela Bautista Macia

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Bogotá, D.C., Colombia

2020

## **Agradecimientos**

*En primer lugar, doy gracias a Dios porque Él es quien ha guiado mis pasos, me ha sostenido y ha cumplido su promesa en mí.*

*Al profesor Víctor Manuel Gómez, por creer en mí y darme la valiosa oportunidad de ingresar a la Universidad Nacional. A mi directora Marcela Bautista, quien ha sido paciente y asertiva en cada una de sus orientaciones y me ha permitido crecer a su lado.*

*A los compañeros, directivos y estudiantes quienes a través de su participación aportaron experiencias y conocimientos claves para la construcción y comprensión de esta investigación.*

*A mi amiga Anyul, porque siempre estuvo presente expresándome palabras de fortaleza para continuar, y a Paula, quien me apoyó durante este proceso.*

*A mí amada familia, a mis padres, por su apoyo incondicional, por sus palabras de ánimo y sus oraciones y en especial a mis amores Dorian y Manuela, por todo lo que han hecho por mí y me han ayudado a seguir adelante a pesar de las dificultades.*

## **Siglas y abreviaturas**

**ALM:** Alfonso López Michelsen

**AP:** Acción Pedagógica

**AuP:** Autoridad Pedagógica

**ENS:** Escuela Normal Superior

**EE.UU.:** Estados Unidos

**DANE:** Departamento Administrativo Nacional de Estadística

**IED:** Institución Educativa Distrital

**ICFES:** Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

**MEN:** Ministerio de Educativo Nacional

**NTICS:** Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

**OEA:** Organización de los Estados Unidos

**OEI:** Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**OREALC:** Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

**PIAR:** Plan Individual de Ajustes Razonables

**PISA:** Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes)

**PEI:** Proyecto Educativo Institucional

**PREDALC:** Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe

**SE:** Sistema Escolar/Sistema Educativo

**SED:** Secretaria de Educación Distrital

**SIE:** Sistema Integrado de Evaluación

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

**VS:** Violencia Simbólica

## Resumen

La presente investigación tuvo como principal objetivo analizar desde la Sociología de la Educación las percepciones que tienen los actores de la Institución Educativa Alfonso López Michelsen sobre el fracaso escolar en los estudiantes de grado sexto. El diseño metodológico utilizado fue el estudio de caso, en el que participaron 33 estudiantes de grado sexto, 18 docentes, 4 directivos y 1 orientadora pertenecientes a ambas jornadas escolares. Los instrumentos usados para la recolección de la información fueron: la encuesta, el grupo focal y la entrevista, los cuales se analizaron a través del proceso de codificación abierta, selectiva y axial y la triangulación de las diversas fuentes. Las principales categorías identificadas en el análisis fueron: factores internos y externos asociados al fracaso escolar, percepciones sobre la formación docente y estrategias de prevención contra el fracaso escolar como categoría emergente. Los resultados obtenidos revelaron desde la Sociología de la Educación que el fracaso escolar se asocia desde diferentes factores: psicológicos, sociales y pedagógicos los cuales están interrelacionados y afectan de forma significativa el rendimiento académico de los estudiantes; por otro lado, la formación docente presenta debilidades en cuanto a escaso dominio disciplinar y pedagógico, credencialismo y metodologías tradicionales que inciden en los resultados académicos y de convivencia de los educandos y aumentan el fracaso escolar de acuerdo a las percepciones de los actores de la institución. Finalmente, estrategias como: mayor contacto con la familia, procesos de nivelación y acompañamiento institucional están siendo utilizadas para prevenir este fenómeno social.

**Palabras clave:** fracaso escolar, formación docente, Sociología de la Educación, escuela y docentes, percepciones

## **Abstract**

The present study intends to analyze the perceptions that teachers and students have about scholar failure through Sociology of Education in students of sixth grade at Alfonso López Michelsen high school. The methodological design based on case study and participated 33 students of sixth grade, 18 teachers, 4 school administrators and 1 psychologist of both school days. The instruments used were the survey, the focus group and the interview. Data were analyzed through the use of open, axial, and selective coding and also through the triangulation of the instruments. The main themes identified in the analysis were: internal and external factors associated to scholar failure, perceptions of Teacher's training and strategies of prevention against of scholar failure as an emergent theme. The results suggest that the scholar failure is associated to psychological, social and pedagogical factors. All of these are interconnected and affects the academic performance of students significantly. Also, the Teacher's training, according to teachers and students' perceptions presents weaknesses about disciplinary and pedagogical domain, credentialism and traditional methodologies that influence in the academic and coexistence results of students increasing the scholar failure. Finally, strategies like to be in contact with the family, to offer opportunities of improvement and institutional accompanying are being used to prevent this social phenomenon.

**Key words:** scholar failure, teacher's training, Sociology of Education, school and teachers, perceptions

## Tabla de contenido

Resumen.....	i
Abstract .....	ii
Tabla de contenido .....	iii
Lista de tablas.....	vii
Lista de Figuras .....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
Capítulo 1. El problema de investigación .....	5
1.1 Planteamiento del problema.....	5
1.2 Objetivos general y específicos.....	11
1.3 Justificación.....	12
1.4 Antecedentes específicos del problema .....	16
Capítulo 2. Marco Teórico .....	26
2.1 Sociología de la Educación .....	27
2.2 Principales elementos de la Sociología de la Educación .....	38
2.2.1 Socialización y educación .....	38
2.2.2 Agencias de socialización .....	39

2.2.3 Áreas de análisis de la Sociología de la Educación .....	40
2.3 Fracaso Escolar .....	47
2.3.1 Breve reseña histórica del fracaso escolar. ....	47
2.3.2 Algunas definiciones del Fracaso Escolar.....	50
2.3.3 Factores que inciden en el fracaso escolar y sus consecuencias. ....	54
2.4 Profesionalización docente.....	69
2.4.1 Una mirada de la profesionalización docente desde la Sociología .....	70
2.4.2 Factores de la profesionalización docente.....	78
2.4.2.1 Formación docente. ....	78
2.4.2.1.1 Formación inicial. ....	81
2.4.2.1.2 Las falencias de la formación inicial y su impacto en la calidad educativa. .....	84
2.4.2.1.1 Formación continua.....	91
2.4.2.2 Condiciones de ingreso. ....	95
2.4.2.3 Permanencia y promoción de los docentes. ....	98
2.5 Aportes de la Sociología de la Educación a la formación docente .....	101
Capítulo 3. Metodología.....	104
3.1 Paradigma.....	104



3.2 Enfoque .....	105
3.3 Diseño metodológico .....	106
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección.....	107
3.4.1 La encuesta.....	107
3.4.2 La entrevista .....	108
3.4.3 Grupo focal.....	109
3.5 Contexto .....	110
3.6 Participantes .....	112
Capítulo 4. Descripción y análisis de los resultados .....	114
4.1 Descripción e interpretación de los instrumentos aplicados .....	114
4.1.1 Encuesta estudiantes grado sexto .....	114
4.1.2 Grupo focal estudiantes.....	123
4.1.3 Encuesta a docentes.....	131
4.1.4 Entrevista a directivos docentes y orientadores .....	146
4.2 Diseño de análisis de los datos .....	157
4.3 Triangulación de las fuentes de información .....	162
Capítulo 5. Discusión de los resultados .....	166

A modo de conclusión.....	193
Referencias.....	199
Glosario .....	211

### **Lista de tablas**

Tabla 1 Dominio de los docentes en saberes específicos.....	136
Tabla 2 Reporte de repitencia grado sexto.....	154
Tabla 3 Resumen de categorías encontradas en el proceso de codificación .....	161
Tabla 4 Triangulación de las diversas fuentes de información categoría 1 .....	164
Tabla 5 Triangulación de las diversas fuentes de información categorías 2 y 3.....	165

### **Lista de Figuras**

Figura 1. Factores y consecuencias del fracaso escolar .....	69
Figura 2. Proceso de análisis cualitativo para generar categorías o temas.....	159

## INTRODUCCIÓN

Las políticas públicas educativas de cada país se preocupan por mejorar la calidad de la educación de sus respectivos Sistemas Escolares con el fin de obtener buenos resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales e internacionales, disminuir la brecha social de desigualdad y cualificar en competencias para el desarrollo de capital humano. Situación que en América Latina y la Región del Caribe no es muy alentadora, la deserción, la repitencia, el bajo rendimiento académico y reprobación son el producto de diversos factores que confluyen en la escuela como: el escaso acompañamiento familiar, las condiciones socioeconómicas precarias, el bajo capital cultural, los rasgos de personalidad y por supuesto el papel crucial de la escuela y los agentes educativos que en ella se encuentran: (docentes, directivos, orientadores). En este sentido, “el fracaso escolar no sólo es una realidad social y escolar fabricada. También es un fenómeno designado con ciertas palabras y significados, interpretado y valorado según determinados discursos y perspectivas” (Escudero, 2005, p.1).

Dado que el fracaso escolar trasciende el ámbito educativo, impide la transformación social y de alguna manera afecta la sociedad en conjunto, es la escuela quien juega un papel relevante en contrarrestar este fenómeno debido a que esta es esencial para “la vida social del individuo, no sólo porque le proporciona conocimientos y competencias técnicas, sino también porque en ella adquiere elementos reguladores de su conducta (hábitos de comportamiento, actitudes, valores, etc.) que le resultan imprescindibles para desempeñarse en la sociedad” (Brigido, 2006, p.113). Así, se plantea el eje de partida de la presente investigación, puesto que una problemática que se

evidencia en la Institución Alfonso López Michelsen es el elevado número de reprobación en grado sexto, ya que presenta mayores dificultades en su relación al fracaso escolar, ya sea por la transición de primaria a secundaria o por los cambios físicos y emocionales que experimentan los educandos. De acuerdo a Romo (2018) “el mayor número de casos de absentismo, deserción precoz, bajo rendimiento académico, repitencia y conflicto escolar se presenta en grado sexto, ya que es el grado en el que se realiza el primer cambio profundo al Sistema educativo...” Sistema educativo que cumple la función de selección tratando de ser objetivo, pero que termina siendo excluyente, pues reduce la calidad educativa a pruebas estandarizadas sin tener en cuenta el desarrollo integral del estudiante y al no considerar muchas variables que suceden dentro y fuera de la escuela para que se produzca este fenómeno, de acuerdo a Bruns y Luque (2014) “la calidad de la educación está condicionada por la calidad de nuestros profesores” (sección prólogo, párr. 4). En ese orden de ideas, el objetivo que se planteó para este estudio consistió en: Analizar desde la Sociología de la Educación las percepciones que tienen los actores de la Institución Educativa Alfonso López Michelsen sobre el fracaso escolar en los estudiantes de grado sexto, cuya metodología se enfocó en el estudio de caso con una participación de 33 estudiantes, 18 maestros, 4 directivos y 1 orientadora escolar.

Teniendo en cuenta que el fracaso escolar es una problemática social y educativa, y que la escuela no es la única responsable de este, pero es la segunda agencia de socialización más importante después de la familia, al igual que los agentes que hacen parte de ella como los docentes; el estudio se enfocó desde la Sociología de la Educación, ya que esta abarca “el estudio de todos los agentes, procesos, instituciones y estructuras que tiene que ver con la educación en la sociedad; (...) implicados en procesos de socialización, transmisión de valores o de

conocimientos...” (Guerrero, 2003, pp. 17-18). De esta manera, analizar la formación inicial y continua de los docentes en servicio de la institución es una oportunidad para comprender y reflexionar sobre las problemáticas que se viven en nuestro país con respecto a este tema y su relación con el fracaso escolar, ya que mientras no haya profesores bien formados y capacitados para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, se sientan satisfechos de su trabajo y sus condiciones laborales mejoren, así como no se mejoren las condiciones de la escuela y los Sistemas Educativos, difícilmente se logrará tener éxito en las reformas que emanan de cada país por muy bien estructuradas que estén. “...si el profesorado es clave para la calidad de la enseñanza, es preciso admitir también que no se puede mejorar la acción educativa de los profesores sin conseguir al mismo tiempo mayores niveles de calidad en el funcionamiento de las escuelas” (Marchesi, 2009, p.7).

Esta investigación, por tanto, no solo invita a la reflexión sobre el fracaso escolar y los factores que en este intervienen, sino también a analizar la educación desde la Sociología, puesto que no se le ha dado la relevancia que esta merece ya que como lo menciona Guerrero (2003) “en esta podría estar una de las claves del comienzo del tratamiento de los problemas educativos desde una perspectiva de encontrar y dar soluciones” (p.285). Así en el capítulo I se presenta el problema de investigación, los objetivos a conseguir, la razones que justifican el trabajo y los antecedentes del problema enfocados en las dos categorías principales: fracaso escolar y formación docente; el segundo capítulo contiene los postulados teóricos que sustentan el trabajo desde los principales aportes de la Sociología clásica hasta llegar a la Sociología de la Educación, y lo que implican sus agentes en la estructura del Sistema Escolar y la Escuela, posteriormente se hace una breve reseña del fracaso escolar desde la Sociología, algunas

definiciones y los factores principales que lo ocasionan desde la perspectiva de diferentes autores, también se hace un breve acercamiento histórico acerca de la profesión docente, los factores que la caracterizan, haciendo especial énfasis en la formación inicial y continua. Finalmente, se cierra este capítulo enunciando la importancia de la Sociología de la Educación en la formación docente. El tercer capítulo, por su lado, comprende el paradigma y enfoque desde donde se abordó la investigación y el diseño metodológico en conjunto con las técnicas e instrumentos de recolección de la información, del modo presenta el contexto y los participantes. El capítulo cuatro muestra el análisis de los resultados, el resumen del proceso de codificación y la triangulación de las diversas fuentes de información. Finalmente, el capítulo cinco presenta la discusión de los resultados a la luz de la teoría y se cierra el trabajo con las conclusiones en torno a los objetivos de la investigación.

## **Capítulo 1. El problema de investigación**

El presente capítulo está compuesto por el planteamiento del problema de investigación, la pregunta de investigación, los respectivos objetivos general y específicos, así como la justificación y los antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema de estudio.

### **1.1 Planteamiento del problema**

La sociedad globalizada es un resultado de las transformaciones económicas que se han dado en el mundo tras una revolución tecnológica, lo cual ha afectado directamente los campos: social, cultural, político, comercial, etc. “...transformaciones que están impactando con tanta fuerza que trastocan, a su vez, valores, instituciones y creencias de la vida individual y social” (Pozner, 1995, citado en Aguado, Aguilar y Gonzáles, 2009, p. 24). Dentro de esas instituciones sociales que se han visto afectadas por el sistema, se encuentra la escuela, que se ha convertido en un dispositivo donde las desigualdades sociales, económicas y de capital cultural se reproducen. Lo anterior se legitima por medio de títulos escolares que más adelante serán títulos profesionales y determinarán las condiciones sociales de los individuos. (Bourdieu citado en ¡No al fracaso escolar!, 2014).

Para el Estado, la escuela hace parte de los principales aparatos ideológicos, puesto que cumple un gran papel en la sociedad a través de la doble función del sistema escolar, la socialización en los valores culturales dominantes de la sociedad y la distribución de la mano de obra. Para el sistema escolar es el principal medio de reproducción de fuerza de trabajo en el que busca no solo su cualificación, sino también una reproducción de sumisión a la ideología y valores dominante (Althusser, 1975 citado en Gil, 2002).



En los procesos educativos contemporáneos, estos sistemas de reproducción parecen estar sujetos a intereses capitalistas en donde la educación terminó convirtiéndose en un servicio como otros y el conocimiento en una mercancía. Los postulados de Goodman (1970), Illich (1970) y Reimer (1970) señalan: “la incapacidad de la escuela para promover la auténtica educación; ya que la escuela supone un despilfarro de recursos, fomenta la desigualdad y enseña fundamentalmente a depender, consumir, competir y vivir como clientela de una sociedad 'escolarizada' (burocratizada)” (Redondo, 2000, p.9).

Adicionalmente, la movilidad y reproducción social en la actual sociedad cada vez están más ancladas a la educación y por ende a los sistemas escolares, los cuales privilegian aquellos que poseen mayor capital cultural, reflejado en mayor cualificación y va segregando aquellos que no logran ajustarse al sistema y a las demandas sociales, generando una gran brecha entre el trabajo cualificado y el no cualificado. (Fernández, Mena, y Riviere, 2010).

Aquella segregación desemboca en un gran problema social llamado “fracaso escolar”, concepto difícil de definir dado la magnitud de su alcance y su interpretación tanto en el tiempo como en el sistema educativo de cada sociedad, puesto que no es lo mismo hablar de fracaso escolar hoy que hablar de éste medio siglo atrás. Actualmente el fracaso en la escuela no solo asocia a los problemas escolares de los estudiantes como el no acceso, deserción, repitencia, rezago, bajo rendimiento, sino que incluye también otros problemas estructurales del sistema relacionados con la calidad, la pertinencia de la enseñanza y aprendizajes escolares, la eficiencia interna con relación a garantizar el acceso y permanencia (aún en la educación superior), y la equidad entendida como la distribución de las oportunidades de aprendizaje de acuerdo a las necesidades de los diferentes sectores sociales, entre otros. Aspectos que profundizan la

desigualdad social y excluye a un gran número de niños y adolescentes que desde temprana edad y dadas las circunstancias, entran a enfrentarse en el campo laboral, con fuertes desventajas y más cuando desde la globalización no solo tiene que competir con millones de personas con mayor cualificación, sino que también debe competir desde la mecanización, automatización y la informatización (Fernández, et al., 2010).

Después de haber señalado lo anterior, surge una primera cuestión ¿Cuáles son entonces esos factores o causas que desencadenan el fracaso escolar en la escuela? Martínez-Otero (2009) consideran que en el proceso educativo todos somos responsables, no solo la escuela y los estudiantes sino también la familia, la sociedad y los gobernantes. En suma, se trata de un “fracaso social” porque la inefectividad en los acuerdos y metas a conseguir afectan a la sociedad entera. Antelm, Gil, Cacheiro, y Pérez. (2018) consideran que las causas de este se relacionan con las características individuales de los estudiantes; los factores sociales conexos con las características de la familia y el funcionamiento del sistema educativo, la gestión de los centros educativos y la práctica docente. Teniendo en cuenta que uno de los actores fundamentales del proceso educativo son los docentes, es de vital importancia centrar la atención en ellos como profesionales de la educación y cómo su rol está relacionado con el fracaso o éxito escolar de los estudiantes, pues “La educación del profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo el peor problema y la mejor solución de la educación” (Fullan, 2002, citado en Vezub, 2007, p. 3).

Consecuencia que llama mucho la atención, puesto que de acuerdo con los informes presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Colombia es uno de los países con una tasa alta de deserción y bajo nivel educativo. Las pruebas PISA del año 2012 muestran que el 41% de los niños de 15 años manifestó haber repetido al

menos un grado en básica primaria, secundaria o educación media, alto índice de repitencia que no es proporcional con calidad educativa, puesto que las mismas cifras revelan que Colombia ocupó los últimos puestos entre los 65 países miembros de la OCDE (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Por su parte los resultados de la prueba PISA 2018 no fueron muy favorables para Colombia, puesto que ocupó el puesto 58 de 79 países que participaron, y evidenció un declive en sus resultados en comparación de las pruebas del 2015. Además, continúa manteniendo bajos niveles en lectura, matemáticas y ciencias, con un promedio de 80 y 100 puntos por debajo de la media que se encuentra en 490 puntos y 590 puntos de los países con mejor puntaje, siendo cada 40 puntos el equivalente a un año escolar de diferencia. En este mismo orden, los informes de la prueba PISA entregados por los directores de escuela a partir de la pregunta ¿Qué tipo de comportamiento del profesor puede dificultar en la escuela?, las respuestas de los directores de escuela en Colombia estuvieron siempre por encima del promedio en relación a la falta de preparación de los profesores para sus clases, la resistencia al cambio, el gran absentismo, las necesidades individuales de los estudiantes insatisfechas y su forma de proceder estricta. (ICFES, Echazarra, 2019)

Centrando el interés en Bogotá en relación a los resultados de eficiencia en el reporte 2018, se observa que los colegios oficiales tuvieron una matrícula de 780.052 estudiantes, de los cuales un 88,7% correspondiente a 691.906 estudiantes aprobaron su año escolar, mientras que el 11,3% correspondiente a 88.146 estudiantes no aprobaron el año escolar (Secretaría de Educación Distrital, 2018, p. 45-76). Adicionalmente se observa en el mismo informe que existe un aumento en la reprobación a nivel secundario en los colegios del sector oficial, para los cuales,

teniendo en cuenta en promedio de los últimos cinco años a nivel primario, se presenta una tasa de reprobación correspondiente al 5,86% mientras que en secundaria durante el mismo periodo se observa un significativo y permanente aumento del 14,56% en promedio.

La situación mencionada antes no es ajena en la Institución Alfonso López Michelsen de Bosa, que evidencia su bajo desempeño en las competencias y aprendizajes según los resultados de las pruebas SABER realizadas a los grados tercero, quinto y noveno durante el periodo 2014 a 2017 (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Por otra parte, desde el reporte del DANE<sup>1</sup> en relación con los datos estadísticos de la eficiencia interna, la Institución, entre los años 2014 a 2018 el grado de repitencia en primaria fue en promedio del 6,5%; en secundaria del 16,38% y educación media del 6,88%. Siendo sexto con un 23,3% el grado donde más repiten el año escolar seguido, de séptimo con un 20,1% y octavo con 14,04%. Además, algunas actas de comisión de evaluación de secundaria en especial de grado sexto muestran que los estudiantes reprueban el año escolar con más de cinco asignaturas: lengua castellana, matemáticas, ciencias naturales, sociales e inglés con mayor reprobación. Igualmente se observa que un gran porcentaje de estudiantes pasan al grado siguiente con una o dos asignaturas reprobadas y con muy bajo desempeño académico. Estas deficiencias se evidencian a lo largo de la trayectoria escolar y se acentúan principalmente en la transición de primaria a secundaria.

Lo anteriormente expuesto, revela una preocupante tendencia al fracaso escolar en los primeros grados de secundaria. Existen diferente clase de factores que inciden en el fracaso escolar, del que no solo los estudiantes son responsables, está también la familia, el sistema

---

<sup>1</sup> Reporte del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). Sistema de Educación Nacional. Reporte estadístico de aprobación y repitencia de los estudiantes del colegio I.E.D Alfonso López Michelsen.

educativo en sí y en cierta medida los docentes. Así que la relación que pueda existir entre la formación docente y el fracaso escolar de los estudiantes no se puede desechar por completo, puesto que, aunque

Los docentes no son responsables únicos de los resultados y de la calidad del sistema educativo. Tampoco pueden asumir el desafío del cambio de forma aislada e individual, tienen un rol protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. Para poder cumplir con su tarea es necesario –entre otras acciones-: implementar políticas sostenidas en el tiempo que posibiliten su desarrollo profesional y la mejora de sus condiciones laborales... (Vezub, 2007, p.5)

Después de haber expuesto una mirada global sobre la problemática educativa en la escuela que genera uno de los grandes problemas sociales como el fracaso escolar, surge la presente investigación que se enfoca principalmente en las percepciones que tienen los docentes y estudiantes de la institución sobre los factores internos y/o externos con la anterior problemática y también, con la percepción que tienen sobre la formación docente como uno de los factores que se pueden relacionar con esta, ya que los docentes son un elemento clave para la mejora de los resultados educativos (Vaillant, 2015). De este modo, se formula la siguiente pregunta de investigación:

***¿Cómo los actores de las Institución Educativa Alfonso López Michelsen perciben el fracaso escolar en los estudiantes de grado sexto?***

## **1.2 Objetivos general y específicos**

### **Objetivo General**

Analizar desde la Sociología de la Educación las percepciones que tienen los actores de la Institución Educativa Alfonso López Michelsen sobre el fracaso escolar en los estudiantes de grado sexto.

### **Objetivos Específicos**

1. Identificar las percepciones que tienen los docentes, directivos y estudiantes acerca de los factores que promueven el fracaso escolar de los estudiantes en grado sexto.
2. Determinar si la formación de los docentes es uno de los factores que se relaciona con el fracaso escolar en el grado sexto de acuerdo a las percepciones de los docentes, directivos y estudiantes de la Institución.

### **1.3 Justificación**

#### Conveniencia y relevancia

La presente investigación surge a partir de la preocupación y necesidad de hallar respuesta frente al porqué del aumento de la repitencia escolar y los bajos niveles de aprendizaje que se presentan anualmente en grado sexto en el colegio Alfonso López Michelsen I.E.D.

Desde los datos de eficiencia interna de la institución suministrados por el DANE entre los años 2014 a 2018 a manera general se identificó que durante este periodo la repitencia en primaria fue en promedio del 6,5%; en secundaria aumentó al 16,38% y en educación media se mantuvo en un 6,88%. EL grado con mayor repitencia escolar fue sexto con un 23,3%, seguido de séptimo con un 20,1% y octavo con 14,04%.

Así, por ejemplo, en el año 2014 la repitencia en grado sexto en la jornada mañana fue del 45,38%; para el año 2015 en la misma jornada fue del 32,9% y en la tarde del 28,3%; en el 2016 en la mañana fue del 22,2% y la jornada tarde 37,4%. Datos que, según la caracterización del sector educativo en Bogotá, se encuentran por encima del promedio a nivel distrital, el cual entre el 2013 y 2017, fue del 14,36%. (Secretaría de Educación de Bogotá, 2018, p 76)

Por otra parte, una visión preliminar y generalizada de algunos docentes y directivos docentes de la institución frente a los problemas de repitencia, bajos niveles de desempeño de los estudiantes y fracaso escolar en general son atribuidos principalmente a la familia, entre ellos, a los diversos problemas intrafamiliares y su falta de acompañamiento en los procesos educativos de los estudiantes, situación que se ve mucho más acentuada cuando los estudiantes pasan a secundaria. Adicionalmente, los docentes también adjudican el problema del fracaso escolar a

los estudiantes, puesto que consideran que hay falta de compromiso, responsabilidad, poca disposición y desinterés en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de ellos. En muchos casos asocian las dificultades de los estudiantes a problemas relacionados con necesidades educativas que están más relacionadas con pautas de crianza y hábitos de estudio y no a la enseñanza y metodología de los docentes para impartir sus clases.

Por su parte, algunos padres de familia refieren que los problemas de bajo desempeño y repitencia están más relacionados con el desinterés de los estudiantes y algunos padres, madres y cuidadores manifiestan la impotencia de hacerse cargo de la situación escolar de sus hijos. Mencionan también, las diversas dificultades que los estudiantes tienen con los docentes al no comprender los temas o las metodologías abordados por el profesor, así como el temor a preguntar en clase.

Resulta importante resaltar que el fracaso escolar es un fenómeno complejo de comprender, en el que diversos factores tanto externos como internos a la escuela se articulan a lo largo de la trayectoria escolar. En principio solo son una muestra de bajos niveles de desempeño escolar, pero luego se convierten en repitencia, rezago, absentismo, múltiples repitencias que finalmente desemboca en deserción o exclusión del estudiante al sistema educativo y por ende trae consecuencias personales y sociales.

En este orden de ideas, el fracaso escolar es un fenómeno procesual que representa una trayectoria y no acontecimientos aislados, puesto que se va desarrollando a lo largo de la experiencia en la que se ve envuelto el alumno. Dentro de tal proceso que conforma el fracaso escolar participan distintos actores responsables del mismo tales como la sociedad, la familia, los



profesores, los alumnos, la administración educativa, la institución escolar y los legisladores (Escudero, González y Martínez, 2009).

Atendiendo a las percepciones que tienen sobre el fracaso escolar los diferentes actores mencionados arriba (docentes, directivos, padres de familia y estudiantes) se puede afirmar que el fenómeno del fracaso escolar es “multicausal” tal como lo menciona Escudero, et al. (2009); sin embargo, el presente estudio busca centrar su interés en el análisis de la formación docente como un factor que se relaciona en el fracaso escolar, puesto que los docentes juegan un rol importante no solo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, sino también en sus diario de vivir y la formación integral de estos. Además, el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, depende de las prácticas educativas, el conocimiento, la actualización educativa, estrategias pedagógicas, la forma de evaluación, la utilización de diversos recursos, la vinculación con el proyecto educativo institucional (PEI), etc. que utiliza el maestro para impartir su clase y comprender las dificultades que presentan los estudiantes en torno al fracaso escolar. Un buen docente, “debe conocer eso que sus alumnos deben aprender y también debe dominar el arte de la educación, es decir, el conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas de la enseñanza, adecuadas a las características psicológicas de los aprendices” (Tenti, 2010, p.33).

Cabe anotar que es de gran valor institucional, realizar un análisis sociológico desde la formación docente como un factor que se relaciona en el fracaso escolar de los estudiantes de grado sexto puesto que, como se mencionó arriba, el número de repitencia escolar en este grado es alta. Por tanto, se pretende determinar si la formación docente es uno de los factores que conlleva al fracaso escolar, a fin de generar reflexiones desde la propia práctica del docente hasta la gestión administrativa y la política educativa en beneficio real de todos los actores de la

comunidad educativa y la disminución de este fenómeno. Para lo anterior, es necesario analizar algunos aspectos desde la institución educativa con relación a la formación que están recibiendo los estudiantes durante su paso por primaria, así como la transición a secundaria y lo que los docentes hacen desde su quehacer pedagógico para contrarrestar el fenómeno del fracaso escolar.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación generará una gran reflexión y discusión sociológica en relación a dos componentes básicos, el fracaso escolar y la formación docente, para ello se tomarán como base distintos teóricos como Pierre Bourdieu, Philippe Perrenoud, Mariano Enguita, Antonio Guerrero, José Esteve, Carlos Lerena, entre otros sociólogos, quienes han realizado valiosos estudios que permiten comprender la importancia de analizar con mayor profundidad y responsabilidad el fenómeno del fracaso escolar.

Desde estas dos categorías de análisis se podrá comprender el significado del fracaso escolar de los estudiantes desde la escuela y el profesorado, cómo se relaciona la formación del docente en el currículo, la evaluación y la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Con respecto al diseño metodológico escogido para llevar esta investigación es el estudio de caso, y entre sus oportunidades se encuentra "... generar teorías a la luz del estudio de los factores que intervienen para que aflore una realidad, tomando en cuenta el contexto en que se desarrolla una problemática o fenómeno" (López, 2013, p.42). Es decir, analizar la formación docente como un factor del fracaso escolar a la luz de la teoría contribuirá a comprender la realidad que viven tanto los estudiantes de grado sexto como los docentes en el contexto escolar, por tanto, se eligieron 33 estudiantes de ambas jornadas, así como docentes de primaria, secundaria y directivos y se recolectará información a través de instrumentos como: la encuesta,

entrevistas y análisis de documentos; y así, darle validez y credibilidad al estudio en el análisis de los resultados y la contribución que estos aporten para generar cambios positivos desde el Proyecto Educativo Institucional en la Institución Educativa Distrital Colegio Alfonso López Michelsen.

#### **1.4 Antecedentes específicos del problema**

A continuación, se presentan nueve investigaciones que se relacionan con el problema de investigación centrado en dos categorías principales: factores internos y externos sobre el fracaso escolar y percepciones sobre la formación docente (como un factor que se relaciona con el fracaso escolar). Las primeras cinco corresponden a la primera categoría y los cuatro restantes a la segunda.

Martínez (2016) en su investigación: *Situaciones de fracaso escolar: aprender de la experiencia*, tuvo como objetivo conocer desde la experiencia de los diferentes agentes educativos la problemática del fracaso escolar para proporcionar aportes que permitan prevenir el abandono escolar. Esta investigación cualitativa con enfoque fenomenológico usó la entrevista semiestructurada en profundidad para la recolección de datos. Fue aplicada a 18 profesores activos, 10 profesores jubilados, 10 alumnos y 6 sujetos integrados en el mundo laboral.

Los resultados obtenidos se centraron en factores externos e internos responsables del fracaso y abandono escolar. Entre los primeros, se destaca: el abandono de la familia y su condición socioeconómica, el alumno como responsable de su propio fracaso, la transición de edad en la adolescencia y la distracción producida por los compañeros. En los segundos, la escuela menciona que la principal dificultad son los continuos cambios del sistema educativo, puesto que

estas reformas que se producen en cada administración generan inestabilidad y poca continuidad en los procesos.

Por otro lado, factores relativos al docente y su incidencia en el fracaso escolar mencionan en primer lugar las prácticas relacionadas con el aspecto curricular, en los que sobresalen dificultades en las metodologías aplicadas y la escasa programación de la enseñanza, siendo la improvisación, la monotonía y la poca innovación factores fundamentales que interviene en los bajos niveles de aprendizajes de los estudiantes; en segundo lugar, las dificultades en el clima del aula en lo que tiene que ver con la relación docente-estudiante y en tercer lugar la profesión docente, en donde se observan fuertes dificultades en la actualización y formación continua.

Para la presente investigación los resultados expuestos por Martínez (2016) son de gran importancia, puesto que presenta información sobre el fracaso escolar que sirve de referencia para la construcción de una entrevista. Además, los resultados arrojados con respecto al profesorado permiten un acercamiento a las categorías de análisis que pueden surgir en este estudio.

Por su parte, Márquez (2014) en su investigación: *El fracaso escolar en la educación secundaria de Huelva*, se interesó por analizar si los factores relacionados con el fracaso escolar ya identificados por los expertos educativos se están originando, desarrollando o reproduciendo de la misma manera en la provincia de Huelva. Para ello utilizó un método pluralista, cualitativo y cuantitativo, siendo necesarios varios instrumentos para la recolección de datos, entre ellos: la entrevista personal estructurada a responsables y docentes de los centros educativos y el análisis de documentación.

Los resultados obtenidos registraron la elevada desmotivación y bajo rendimiento académico originados en primaria, los cuales se consolidaban en secundaria. Por tanto, si los estudiantes tenían antecedentes de repitencia en primaria, eran más propensos a repetir un grado en secundaria. Otro factor asociado al fracaso escolar en secundaria se presentó en la comunicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje puesto que a los estudiantes se les dificultaba comprender lo que sus profesores explicaban, por cual los estudiantes no logran cumplir con los objetivos.

En cuanto a nivel de organización institucional se evidenció mayor fracaso en aquellas instituciones donde clasifican los estudiantes según su rendimiento escolar diferente a aquellos que son ubicados con criterios aleatorios.

Esta investigación presenta un factor muy importante para tener en cuenta en el presente estudio puesto que la comunicación docente-estudiante es trascendental para los procesos de enseñanza-aprendizaje y el logro de metas de los estudiantes.

La investigación propuesta por Román (2013) *Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto*, tuvo como principal objetivo: ampliar y enriquecer la comprensión del fenómeno del fracaso escolar desde el análisis de los factores externos e internos de los sistemas educativos y de la escuela. Para ello, se tuvo en cuenta la recopilación y sistematización de 12 investigaciones en 7 países latinoamericanos.

En su análisis a nivel general resalta dos aspectos muy importantes que encierran el fenómeno, por una parte, ratifican que el fracaso escolar afecta principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables; por otra parte, este es construido desde la escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas. Con respecto a los

factores externos, se destacan la condición socioeconómica, el capital cultural de la familia, las pautas de crianza, el grado de vulnerabilidad social, la estructura del gasto público y las políticas económicas que inciden en las condiciones sociales en que los niños llegan a la escuela. Los factores internos se basan en 4 aspectos que inciden en la deserción escolar. Estos son: la condición de repetidor, la transición del nivel primario al secundario, la baja autoestima de los estudiantes con relación a sus capacidades, y por último la convivencia y tipo de relación que se establece con los docentes y compañeros. De este modo, la autora concluye que el docente juega un rol fundamental en los procesos de enseñanza de los educandos, puesto que, si este los apoya y motiva, contribuirá a la retención y éxito escolar de ellos.

La presente investigación realiza grandes aportes al presente estudio. Por una parte, señala la dificultad del proceso de transición de primaria a bachillerato que sufren los estudiantes, objeto de esta investigación en cuanto a la población (estudiantes de grado 6) y, por otro lado, la importancia de los profesores en el proceso de éxito y fracaso escolar de los estudiantes, aspecto que es tenido en cuenta con respecto a la formación docente.

Otra investigación titulada *Fracaso y abandono escolar en España* realizada por Fernández, Mena y Riviere (2010) tuvo como objetivos entregar una cuantificación del panorama general y real del abandono y fracaso escolar que se presenta en España en diferentes niveles a la luz de los objetivos de la Unión Europea, así como la identificación de algunos de los factores que contribuyen a su aparición. Para ello, inicialmente realizaron una deconstrucción del concepto de fracaso escolar en donde aclararon en qué consiste el fenómeno, identificando cómo los alumnos conseguían el éxito o el fracaso.

Utilizaron el método cuantitativo y cualitativo, en el que recogieron y analizaron diferentes datos ofrecidos por diversas fuentes como: el Ministerio de Educación, los informes PISA y datos estadísticos proporcionados por instituciones que evaluaban el desempeño de los estudiantes. De este modo, realizaron un profundo análisis desde la educación primaria hasta llegar a la secundaria y la posobligatoria a través de un enfoque procesual.

La profunda reflexión les permitió llegar a los siguientes resultados: la mayoría de los casos de abandono y fracaso escolar presentados en secundaria tuvieron como origen la repetición en la escuela primaria, por lo que, a los 10 años, 1 de cada 10 estudiantes no se encontraba en el curso que les correspondía según su edad.

El fracaso escolar en secundaria correspondió a un 28,4% es decir, cerca de un tercio de los estudiantes abandonaban la escuela sin graduarse y cerca del 14,8% se produce antes de los 16 años, solo el 62% logran graduarse en bachillerato.

Los aportes realizados por la prueba PISA frente a las principales causas de fracaso y abandono escolar mostraron factores de riesgo como: pertenecer a clases trabajadoras, el género (los hombres son más propensos al fracaso), la etnia, la inmigración y el estatus socioeducativo de los padres. Adicionalmente, el análisis mencionó que antes de abandonar la escuela, los estudiantes se encuentran en un proceso de fracaso que se manifiesta a través de diferentes indicadores como: la repitencia, el absentismo, los problemas disciplinarios y las bajas calificaciones, entre otros. Vale resaltar que, para los estudiantes, abandonar la escuela se presenta como un éxito, puesto que constituye el comienzo de la vida adulta.

La investigación realizada por Fernández, et al. (2010) es un gran referente para este estudio, debido a que el abandono y fracaso escolar producido en secundaria tienen sus orígenes en primaria, desde donde se quiere abordar la problemática a investigar.

El artículo *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria* realizado por Martínez-Otero (2009) tiene como objetivo brindar un panorama general de los condicionantes del rendimiento académico escolar en la educación secundaria, ofreciendo propuestas para mejorar el proceso educativo de los alumnos. Se aborda desde una perspectiva pedagógica, propia de la reflexión y la revisión bibliográfica.

El autor brinda una panorámica de los condicionantes del rendimiento escolar en la educación secundaria, entre ellos se encuentran: la falta de motivación del logro, las condiciones ambientales de estudio, la familia y la dominación del estudiantado mediante los códigos de comunicación. Lo anterior conlleva a la comprensión de la responsabilidad desde la pedagogía con respecto al fracaso escolar.

Después de esta exposición sumaria de algunas investigaciones enfocadas en los factores externos e internos que inciden el fracaso a escolar, se procede a dar paso a investigaciones relacionadas con la formación docente, dado que este es uno de los temas que se tuvieron en cuenta para la presente investigación de acuerdo a las percepciones de los estamentos de la institución.

Vaillant (2016) en su investigación *El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica*, realizó una descripción de la situación educativa regional, en el que presenta un panorama general de la profesión docente, como las debilidades en la



formación inicial, los escasos apoyos en la etapa de inserción en la docencia y los desajustes de la formación continua.

El estudio lo realizó con base en un meta-análisis y trabajos previos de su propia autoría donde encontró que la mayoría de los docentes en Latinoamérica son mujeres y de escasos recursos. A esto se añade que la formación inicial se encuentra cuestionada por los resultados *mediocres* a pesar de reconocerles un papel clave en los últimos avances en las reformas educativas. Lo anterior se debe a la baja formación de quienes ingresan a los estudios pedagógicos, débil calidad de procesos formativos, poca orientación a la práctica, debilidades en los formadores del profesorado y escasa regulación para el egreso. En cuanto al proceso de incorporación en el campo laboral, los docentes presentan falencias gestión disciplinaria en el aula, motivación a los estudiantes, organización del trabajo en clase, etc. Tarda muchos años para que el nuevo profesor logre una identidad y experiencia en el campo educativo. Finalmente, desde la formación continua se manifiesta la escasa relevancia y calidad de la oferta y desvinculación con la realidad de las escuelas.

La investigación de Vaillant (2016) trae aportes muy valiosos al presente trabajo, debido a que permite identificar tres aspectos muy importantes que afectan la calidad educativa desde la formación docente, primero una formación inicial con fuertes vacíos teóricos y prácticos, lo que repercute en un segundo momento en el que el nuevo docente ingresa al campo educativo y ha de enfrentar diversas situaciones sin la experiencia mínima que se requiere y tercero la poca contextualización de la formación continua y la oferta académica en relación con las necesidades que se viven en la escuela.

Vaillant (2018) en su trabajo, *Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente*, tuvo como propósitos principales identificar y hacer visibles experiencias que incorporaran componentes novedosos en la formación inicial y formación continua de los docentes, con el fin de reflexionar sobre la importancia de la calidad de la formación en el mejoramiento positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Para llevar a cabo los anteriores objetivos, el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PREDALC) formulada por UNESCO-OREALC (2013 y 2014) con ayuda de algunas organizaciones como: la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el banco de desarrollo de América Latina y el Banco Mundial realizó una gran convocatoria para dar a conocer experiencias novedosas, que permitieran generar una nueva visión de los profesionales docentes para las futuras generaciones.

Cuatro proyectos importantes presentados por Colombia fueron escogidos durante el proceso de selección. A partir del análisis de las experiencias destacadas, el PREDALC evidenció un panorama positivo en cuanto al interés que ha despertado el tema acerca de la formación docente en América Latina y el Caribe, puesto que permite alentar y dar reconocimiento a las iniciativas educativas, que son claves para promover la innovación, compartirla y replicarla.

Sin embargo, las recomendaciones y estrategias aportadas tanto por PREDALC como la UNESCO en cuanto a la formación inicial de los docentes, mencionan que es importante promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia; mejorar la pertinencia y calidad de los programas de formación; generar estándares consensuados entre instituciones formadoras y

centros escolares para el desarrollo y reflexión en torno a las prácticas docentes; ofrecer una formación pertinente para el trabajo educativo con grupos sociales desfavorecidos, incluyendo los rurales y los indígenas; y asegurar sistemas de regulación de calidad a los programas de formación y a las acreditaciones de las instituciones formadoras.

Asimismo, desde la formación continua mencionan la importancia de priorizar la conexión entre la formación y las prácticas de trabajo en el aula, fomentar el desarrollo de comunidades de aprendizaje, regular la pertinencia de la oferta de postgrado y de la oferta de educación continuada. El trabajo de Vaillant (2018) permite ampliar la visión frente a los esfuerzos y avances que se han dado en materia educativa tanto en Latinoamérica y el Caribe, así como en Colombia, que, aunque pequeñas en comparación a la gran magnitud que implica el campo educativo, son significativas en razón que se están generando transformaciones desde lo político, metodológico, formativo, reflejándose en transformaciones en las prácticas educativas, en el que se invita a futuros profesores y docentes en ejercicio a pensar más allá de lo tradicional y adoptar desde la innovación un nuevo estilo de vida y de educación.

La investigación, *La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica*, realizada por Márquez (2009) se centró en determinar las características que debe tener un programa de formación inicial del profesorado de Enseñanza Secundaria. Con base en ello, se utilizaron instrumentos tanto cuantitativos (cuestionarios a alumnos y profesores) como cualitativos (entrevistas a profesores y grupo de discusión virtual con alumnos) para la recolección de la información.

Los resultados arrojados de la investigación permitieron concluir que el docente debe poseer los conocimientos necesarios para llevar a cabo todas las tareas relacionadas con el diseño, la programación y puesta en práctica del proceso de enseñanza y, al mismo tiempo, deben conocer las características de los alumnos con los que van a trabajar y las teorías sobre el aprendizaje que van a utilizar. También debe incluirse en la formación teórica, la adquisición de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para desempeñar la labor docente, así como el conocimiento y manejo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación; potenciar el análisis y la reflexión sobre sus actuaciones prácticas. Adicionalmente, es importante realizar cambios en los textos curriculares con relación a la organización del conocimiento escolar por áreas y la inclusión de nuevas temáticas.

La presente investigación realiza aportes significativos, puesto que se observa la inminente necesidad de realizar profundas transformaciones de currículos homogéneos y centralizados a currículos más orientados a las necesidades propias de la región y el contexto de los estudiantes.

A continuación, se presenta los postulados teóricos que apoyan la presente investigación.

## Capítulo 2. Marco Teórico

El presente capítulo está compuesto por los postulados teóricos que soportan el tema de investigación. Se inicia el capítulo con un breve recorrido de los aportes de la Sociología a la Educación, la definición de la Sociología de la Educación y una breve reseña por diferentes teorías y los aspectos esenciales de ésta, puesto que es pertinente exponer las diferentes posiciones que tomaron varios autores en el campo de la educación de forma directa o indirecta y que hoy en día permean muchos de sus ideas en la educación actual. También para una mejor comprensión se explican los elementos que la componen de forma sucinta y que están asociados a las categorías y subcategorías del presente estudio. Seguidamente se aborda el fracaso escolar desde las perspectivas de diferentes autores y los factores internos y externos a la escuela, finalmente, se presenta los factores de la profesionalización docente: formación, condiciones de ingreso y permanencia y promoción; se profundiza especialmente en la formación inicial y continua y se cierra el capítulo con los aportes de la Sociología de la Educación a la formación docente.

Antes de aludir a factores internos y/o externos del fracaso escolar y percepciones sobre formación docente como categorías a priori de la presente investigación, es necesario comprender lo que respecta a la Sociología de la Educación dado que esta investigación basa su análisis desde el campo sociológico, adicionalmente el realizar este preámbulo contribuye a entender las categorías a priori propuestas en esta investigación.

## 2.1 Sociología de la Educación

Antes de definir la Sociología de la Educación y exponer los principales aspectos que la componen, es necesario hacer una breve reseña de los principales concepciones y posturas epistemológicas que diferentes autores proporcionaron ya sea de manera directa o indirecta a la educación en determinados momentos históricos y que aún permean la sociedad actual en diferentes disciplinas y campos del saber.

En primera medida, es de destacar que la Sociología y la Sociología de la Educación son inseparables, puesto que la transición del antiguo régimen al industrial sirvió de puente para que la escuela se convirtiera en una institución socializadora orientada a reestablecer la cohesión social frente al caos y la diferenciación social que produjo la época, por esto, la educación se convirtió en un fenómeno social garante del equilibrio y la armonía de la sociedad, donde los individuos lograran adherirse a un conjunto de hábitos e ideas compartidos (Bonal, 1998). En ese orden de ideas, la Sociología desde sus orígenes ha tenido una relación intrínseca con la educación. A continuación, se hace una breve reseña del lugar que ocupó la educación y la escuela en cada perspectiva epistemológica de la Sociología antes de que surgiera la sociología de la educación como disciplina

En el primer período, en donde aún no se definía la sociología de la educación, ésta jugaba un papel relevante, porque la escuela no era la única encargada de la educación de los ciudadanos, sino la familia y la iglesia que jugaban un papel amalgamador, aunque la primera por ser controlada por el Estado debe ser la dominante. Aquí el maestro cumplía la función de regulador y sus apreciaciones eran respetadas, de este modo la educación jugaba un papel central dentro de un sistema “educativo omnipresente” que hacía parte de una “gran maquinaria estatal” (Brigido,

2006); En el segundo período que se cristalizó a mediados del siglo XIX, tuvo como máximo representante a Carl Marx, quien consideraba que el trabajo y la concepción del hombre como potencial humano eran dos de las ideas centrales para entender la educación. “El hombre llega a ser hombre en virtud del despliegue de su actividad en el trabajo, es decir, merced a su actividad práctica. A través de ésta se produce a sí mismo y produce la sociedad” (Brigido, 2006, p. 16). Estas reflexiones aportaron a la educación, en tanto que, en un contexto capitalista, las clases dominantes buscan perpetuar la distinción de clases (burguesía-proletariado) a través de la educación clasista como un instrumento y el sistema escolar como un mecanismo de distribución que se fundamenta en las desigualdades sociales.

En cuanto al tercer período, se destacaron dos de los grandes exponentes de la sociología clásica: Max Weber y Émile Durkheim. El primero, aunque no se refirió a una teoría educativa de forma directa, sus aportes desde la sociología de la religión contemplaron planteamientos que podían configurar una sociología de la educación. Para Weber, la familia, la escuela y el *aparato eclesiástico* eran asociaciones de carácter dominante. De ahí el concepto de dominación, que significa obediencia, es decir, existe una legitimación entre la relación dominador y dominado, como la que ejercen los maestros sobre sus alumnos (Brigido, 2006). En cuanto a la relación de burocracia y la escuela, Weber consideraba a la burocracia como “tipo puro de dominación legal” que se basa en las normas y las leyes escritas y el personal funcionario que requiere una adecuada profesionalización. Desde esta perspectiva la escuela se puede considerar como un modelo burocrático, puesto que, en

“...la escuela como cualquier otra organización, ... se aprecian claros rasgos de administración burocrática en todo lo relacionado con la gestión (órganos directivos,

consejos escolares, reglamento y proyecto educativo de centro, ...) y también con la docencia (currículum, registros o listas, exámenes y resultados, ...), al tiempo que se ve sometida al proceso de racionalización. (Guerrero, 2003, p.96)

Baste lo anterior para resaltar los aportes de la teoría de la educación de Weber en diferentes autores de la sociología de la educación contemporánea.

Émile Durkheim por su parte, fue uno de los autores clásicos que más centró sus obras en educación y es considerado por algunos el padre de la sociología de la educación. Él fue el primero en abordar el fenómeno educativo como un objeto de una ciencia empírica (sociología), a lo que lo llamó “ciencia de la educación”, siendo esta una “expresión de la más pura sociología”, el objeto de estudio de Durkheim fueron los hechos sociales que son formas de pensar, obrar, sentir, etc. externas y preexistentes al hombre impuestas de forma coercitiva. De acuerdo a Guerrero (2003) “La educación es para Durkheim una realidad social, y, por ende, la Sociología se ocupa de la educación como un conjunto de prácticas o hechos sociales, perfectamente definidos y constituidos en instituciones sociales” (p.68). De este modo, “la educación, efectivamente, reúne las condiciones necesarias para ser objeto de una ciencia” (Brigido, 2006, p. 27). Así para Durkheim (2013)

*La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 60)*



La anterior definición despliega varios aspectos importantes a tener en cuenta para comprender la educación desde la postura sociológica de Durkheim. En primer lugar, la educación es un medio de socialización; en segundo lugar, la educación es una y múltiple, una porque esta es universal y general (educación primaria) y múltiple porque es particular (educación secundaria); en tercer lugar, se encuentra la función social de la educación, en ella se encuentra la socialización y evitar la “anomia” que no es la falta de ley, sino la coexistencia de varias leyes; y finalmente, en cuarto lugar, el orden social (solidaridad social) que se basa en la solidaridad mecánica y la solidaridad orgánica (Resúmenes Entelekia, 2019).

El período subsecuente a este, cuenta con una nueva generación de sociólogos quienes con sus aportes le brindan una mayor importancia a la educación, por lo que la sociología de la educación se consolida académica y socialmente (Guerrero, 2003). Entre ellos se encuentran: Thorstein Veblen y Talcott Parson en EEUU y Antonio Gramsci y Karl Mannheim.

Veblen se inclinó más por una sociología económica, pero sus aportes fueron muy significativos en el campo de la educación. Para él la clase ociosa entendida como la clase alta utiliza la educación como una forma de ocio, es decir como un pretexto para no hacer nada, mantener el status y ostentar la capacidad pecuniaria. Es decir, hay una disparidad en la educación, porque mientras los hijos de los trabajadores acceden a esta para aprender actitudes que coadyuven en el desarrollo de habilidades para el trabajo, los hijos de las clases ociosas lo hacen para mantener su estilo de vida y distinguirlos de su posición social (Guerrero, 2003). Por su lado, Talcott Parson analiza la función socializadora de la escuela desde una perspectiva funcionalista. Esto implica que la educación es una necesidad básica y todos tienen igualdad de oportunidades, es decir, integra a los miembros de la sociedad tras la transmisión de valores

universales que prevalecen en ella a través de la escuela como agencia y los profesores como agentes de socialización (Brigido, 2006)

Las ideas de Gramsci en cambio, apuntan a una escuela libre, con relaciones horizontales entre maestros y alumnos, donde el alumno no sea un simple receptor de conocimiento, sino que se forme de tal modo, que adquiera una conciencia intelectual y moral para comprender lo que sucede a su alrededor y la función de sus derechos y deberes. Así, el nuevo modelo de sistema educativo se encargaría de proporcionarle instrucción con educación con el fin de generar progreso de las masas y no solo de un pequeño grupo de intelectuales.

De ahí se deriva el papel que atribuye, en el proceso de liberación social, a la educación como institución y al profesorado como intelectual orgánico (por sí mismo, un marco teórico de interés para estudiar su posición en la sociedad y el sistema educativo).

(Guerrero, 2003, p.133)

Finalmente, Karl Mannheim sirvió de puente entre los autores clásicos y los paradigmas y autores actuales en tres aspectos: 1. La sociología del conocimiento y la teoría de la educación; 2. La función social de los intelectuales (ideología y utopía); y 3. Su política escolar basada en la planificación democrática, la formación del profesorado y la crítica pedagógica. (Alonso Hinojal, 1987, citado en Guerrero 2003). La ideología que propone Mannheim abarca a todas las clases, es decir no puede ser un privilegio exclusivo de algunas clases. Adicionalmente, distingue la interpretación ideológica(endógena) de la sociológica (exógena), puesto que considera que la primera hace referencia al pensamiento particular y la segunda, busca el conocimiento en el contexto, en lo social. De esta manera la sociología del conocimiento se basa en que todo

conocimiento está determinado por la estructura social, de ahí los Aportes para una sociología del currículum y por ende para la Sociología de la Educación (Guerrero, 2003). En ese orden de ideas,

Para Mannheim, la contribución principal del punto de vista sociológico a la historia y a la teoría de la educación consiste en prestar atención al hecho de que no se pueden concebir los objetivos ni las técnicas educativas prescindiendo del contexto, sino que son algo condicionado socialmente. (Brigido, 2006, p. 31)

Después de haber realizado un sucinto recorrido por los autores más destacados en el período de marxismo, la Sociología clásica y la teoría estructural-funcionalista parsoniana se procede a definir la Sociología de la Educación.

La Sociología de la Educación es una ciencia reciente como disciplina científica que nace a mediados del siglo XX. Aunque se podría decir que la Sociología y la Sociología de la Educación surgieron en el mismo momento histórico, es a partir de la Segunda Guerra Mundial que consigue autonomía. “Su despegue se produce después de este acontecimiento bélico, en opinión de Fernández Enguita (1989: 50), como consecuencia de la importancia creciente del hecho educativo en la sociedad meritocrática surgida en los tiempos modernos, con una universalidad de la escolarización, ...” (Gómez y Domínguez, 2005, sección de introducción, párr. 2).

Entonces, ¿cuál es la razón fundamental de que exista una Sociología de la Educación?, la razón de ser de esta, es sin lugar a dudas, en que la educación es un fenómeno social. “Durkheim consideraba que “la educación es un hecho social, y lo es porque comparte con ellos ciertas

características que permiten diferenciarlos de otro tipo de fenómenos: es supraindividual y es coactiva” (Brigido, 2006, p. 39). Esto significa que, la educación es de la sociedad y es exterior a los individuos, puesto que los hechos sociales tienen su existencia propia y porque se impone a los niños las reglas y formas de proceder, no las aprenden de forma espontánea, y esa coacción que con el tiempo se convierte en hábito, se reemplaza con otras acciones. Esta presión es la misma que ejerce el medio social y los padres y maestros sirven como intermediarios para moldear los individuos.

Aunque la razón de ser de la Sociología de la Educación es la educación como un fenómeno social. Brigido (2006) señala que hay otros aspectos a tener en cuenta que privilegian a la educación como objeto de estudio. El primero, es la herencia cultural que permite el contenido de la educación; el segundo, es el papel mediador de las instituciones educativas para transmitir esa herencia cultural; y el tercero, una relación entre generaciones, una joven que aún no es lo suficiente madura para la vida social y una adulta que ejerce acción sobre la primera, así “Para que haya educación, es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como una acción ejercida por los primeros sobre los segundos”(Durkheim. 2013, p.56).

Como resultado de lo anterior, la Sociología de la Educación se define como: “el estudio de todos los agentes, procesos, instituciones y estructuras que tienen que ver con la educación en la sociedad; abarcando, por ello, los diversos subsistemas sociales, sus estructuras y dinámicas internas...” (Guerrero, 2003, pp. 17-18).

Después de haber realizado una breve explicación del surgimiento de la Sociología de la Educación y su definición, se presentan los aportes teóricos que han realizado algunos autores a través de los principios que fundamentan sus teorías, desde los años cincuenta a los setenta. El propósito no es realizar un exhaustivo recorrido, sino presentar de manera sucinta los rasgos fundamentales de estas teorías para comprender la manera en cómo cada uno de sus autores aborda desde sus predecesores y su campo académico y experiencial la Sociología de la Educación. Para realizar presentar los postulados de los diferentes autores, se tomó como referencia a (Guerrero, 2003, pp. 146-217) y Bonal (1998, pp.34-113).

Desde las Teorías Funcionalistas ya se mencionó anteriormente a Talcott, quien centra la educación desde la clase como sistema social y desde la teoría técnico funcionalista de la modernización considera la escolarización como un proceso relacionado con la estructura socioeconómica. Gary Becker con su teoría del capital humano manifiesta el potencial productivo de las comunidades o un país de acuerdo a su formación. Esto se traduce a la cualificación para el trabajo que genera mayor movilidad ocupacional e igualdad de oportunidades, pero así mismo la formación genera mayor renta. Kingsley Davies y Wilbert Moore, desde la teoría de la estratificación social, fundamentan la educación desde de la meritocracia y garantizar la igualdad de acceso lo que genera movilidad social de igual forma, aluden a la estratificación como universal en todas las sociedades.

Los aportes que se hicieron desde la educación y estructura social están James Coleman con el postulado de la Privación cultural y educación compensatoria, cuyos aportes son significativos en el presente trabajo pues este autor señala que la “*Privación cultural*” (origen social y cultural del estudiante) es una causa de desigualdades educativas y bajo rendimiento escolar. Por lo que

se debe ir más allá del acceso igualitario de la educación y tener en cuenta la igualdad de resultados académicos. Es necesario reorientar las políticas contra el fracaso escolar. La teoría conflictual de la estratificación educativa de Randall Collins considera que hay una relación educación-estratificación, denominada: *credencialismo*, lo que implica que las instituciones educativas otorguen credenciales (los títulos-diplomas) para mejores empleos. La educación se convierte en un mecanismo de diferenciación entre los grupos y en una lucha por acceder y monopolizar los puestos de trabajo para obtener mejor remuneración, poder y estatus. La teoría de la competencia salarial de Lester Thurow critica la teoría del capital humano y reemplaza competencia salarial por competencia de los puestos de trabajo. Esto significa que el sistema educativo no cualifica para el empleo, sino que otorga credenciales, se da la sobreeducación y la inversión en educación resulta una “estrategia defensiva” para proteger el mercado. Por tanto, aparecen las “colas de empleo” y se aprende en la marcha.

Desde las teorías de la reproducción social, Louis Althusser planteaba la educación como aparato ideológico del estado (AIE) donde no solo se necesita fuerza de trabajo sino individuos dominados. Así la escuela contribuye a garantizar condiciones de producción-ideologías impuestas. Samuel Bowels y Herbert Gintis desde la teoría de la correspondencia opinan que la escuela es vista como un “campo de entrenamiento”, se busca que el Sistema educativo produzca fuerza de trabajo que se adapte y legitime las desigualdades del sistema capitalista (Currículo explícito y currículo oculto) y así haya una correspondencia entre la escuela y la sociedad. Por su parte, Christian Baudelot y Roger Establet en su teoría de las redes escolares la escuela es un aparato al servicio de la burguesía. Existen dos redes escolares: red “primaria profesional” y red “secundaria superior”: que se configura como un proceso de reproducción social de la escuela,

el fracaso o éxito escolar es el resultado de las capacidades del individuo. Se da el principio de la segmentación escolar.

Por último, están las teorías de la reproducción cultural donde se destaca a Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, estos autores hacen referencia a la reproducción cultural en el sistema de enseñanza a través de: Acción Pedagógica (AP) que es objetivamente una violencia simbólica, esta implica la Autoridad Pedagógica (AuP) de forma legítima, lo cual involucra Trabajo Pedagógico (TP) para producir un habitus. En ese orden, el Sistema de Enseñanza(SE) es el encargado de producir y reproducir (reproducción social y reproducción cultural). De este modo, la AP garantiza la interiorización del fracaso escolar. Por su parte, Basil Bernstein plantea los códigos culturales y la reproducción cultural. Para este autor, la institución escolar reproduce la cultura dominante y la Teoría de los códigos sociolingüísticos (elaborados y restringidos) es aplicada al contexto del rendimiento escolar. Los *Códigos restringidos* se asocian a la clase obrera y conducen al fracaso escolar; mientras que los *Códigos elaborados* son asociados a la clase media y conducen al éxito escolar, así la escuela tiende a orientar los significados a través del uso del código elaborado.

Para cerrar este apartado no se abordará los teóricos de los años setenta y los ochenta, solo se mencionará, grosso modo, las ideas principales que surgieron para darle un nuevo enfoque a la Sociología de la Educación. De acuerdo a Bonal (1998), Guerrero (2003) y Brigido (2006) algunos de los aportes más significativos fueron:

1. El punto de partida la nueva Sociología de la Educación es el distanciamiento de la Sociología tradicional funcionalista y de las teorías de la reproducción y la correspondencia.
2. El nuevo enfoque interpretativo de la Sociología aporta la perspectiva micro con el fin de conocer las dinámicas de las aulas, y centros escolares teniendo en cuenta los valores de sus agentes: profesores y alumnos.
3. Comienza la Sociología del Currículum que abarca el currículo explícito y el oculto. Las nuevas direcciones que toma la Sociología partiendo de la antología de Young (1971) se da a partir de: a) la etnografía, para realizar un análisis empírico en el aula; y b) un camino neo-marxista con el fin de analizar el currículo en sus diferentes dimensiones y de la resistencia y producción cultural (Whitty, 1985, p.21).
4. La Sociología de la educación es prácticamente una Sociología del Conocimiento que se transmite en las escuelas.
5. Se trata de abrir la “caja negra” como era considerada la escuela a través de la técnica de observación participante que ofrece la etnografía y que tendrá en cuenta “el significado, la situación, la negociación y la estrategia” que existe entre los profesores y los alumnos.
6. Los nuevos temas que empiezan a crear relevancia son: la lucha política de movimientos feministas, la discriminación racial y la educación multicultural.



7. Algunos de los principales autores que se destacan en la nueva Sociología de la Educación son: Becker, Acker, Lacey, Goodson, Hargreaves, Willis, Giroux, Apple, Habermas, Anyon, etc.

Después de haber explicado los aportes de las diferentes teorías a la Sociología de la Educación, es pertinente mencionar sus principales características donde convergen elementos esenciales que sirven de base y referencia para comprender más adelante el Fracaso Escolar.

## **2.2 Principales elementos de la Sociología de la Educación**

Hay un sinnúmero de aspectos a tratar para comprender todo lo que abarca la Sociología de la Educación, sin embargo, los que a continuación se definen son: Socialización y educación, agencias de socialización, áreas de análisis de la sociología: macrosociología (sistema escolar y rasgos distintivos de este) y microsociología (la sociología de la escuela perspectiva objetivista y subjetivista). Se escogieron estos elementos con el fin de establecer una relación entre estos, la formación docente y el fracaso escolar que más adelante será explicada. Los conceptos se basan en el libro: Sociología de la Educación, temas y perspectivas fundamentales de Ana María Brigido (2006, págs. 81,172)

### ***2.2.1 Socialización y educación***

Para Brigido (2006) “el proceso de socialización constituye el núcleo de la sociología de la educación” (p. 81). Puesto que la socialización es, por un lado, un proceso social general que ocurre cada vez que interactuamos con los otros en cualquier ámbito sin diferenciación ya sea la familia, la escuela, el club, etc.; y por otro, la adaptación del individuo a la vida social participando en ella siguiendo las pautas que vigentes de la sociedad.

Con respecto al proceso de educación, los sociólogos no hacen una clara distinción entre este y la socialización. Sin embargo, Agulla (1969) citado en Brigido (2006) sostiene que es necesario hacerla, debido a que difieren. La educación es una “proceso especial” de formación del sujeto que tiene como objetivo transformarlo a través de determinadas condiciones como: debe existir un rol de educador (enseña) y otro de educando (aprende), el educando es inmaduro socialmente, se da una relación manifiesta de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior permite identificar la educación como un fenómeno y proceso social que depende de la ubicación geográfica, la clase social, el momento histórico, etc. en el que se encuentre el sujeto.

### ***2.2.2 Agencias de socialización***

Son aquellos grupos o unidades donde se llevan a cabo los procesos de socialización donde el ser humano participa e interactúa. Entre las agencias de socialización más sobresalientes se encuentran: la familia, la escuela, la iglesia, los grupos de pares y los medios de comunicación de masas. A continuación, se definen brevemente la familia y la escuela por ser las dos agencias más importantes en el proceso de socialización y porque son las más relevantes en este estudio.

*La familia* es una de las agencias más importantes en la sociedad a pesar de los grandes cambios que ha sufrido a través del tiempo. Ella es la primera estructura social en la cual el niño participa, satisface sus necesidades básicas, desarrolla su proceso de aprendizaje e identidad psicológica y social, además es uno de los lugares donde el niño pasa mayor tiempo. Por otra parte, es esencial tener en cuenta aspectos insoslayables como la estratificación, la zona donde residen, el número de miembros que componen la familia y los correctivos (castigos o premios) que utilicen para reforzar su conducta. De todo lo anterior dependerá el desarrollo social del niño.

*La escuela* es una agencia de socialización y educación. Esta es una organización especializada y estructurada que se encarga de transmitir la herencia cultural de la sociedad con el fin de que los individuos logren ampliar sus espectros y logren desempeñarse de forma útil en esta; por lo tanto, en esta sociedad moderna, quien no tiene la oportunidad de ingresar a la escuela se convierte en un marginado social. La escuela no sólo educa, sino que transmite a través del currículo oculto. “Como ámbito para el aprendizaje del ajuste a las reglas impersonales y la autoridad formal, la escuela es insustituible” (Brigido, 2006, p. 111). En concreto, la escuela es esencial en la formación de cada individuo porque en ella el individuo adquiere no solo conocimientos sino valores, actitudes y hábitos que le servirán para desempeñarse mejor en la sociedad.

### ***2.2.3 Áreas de análisis de la Sociología de la Educación***

En la Sociología de la Educación se encuentran dos ramas o como las denomina Guerrero (2003) niveles de interés: la macrosociología y la microsociología. La primera, se encarga del análisis del Sistema Escolar (SE) y sus relaciones con la sociedad; la segunda, analiza las características estructurales, Culturales y de funcionamiento de la escuela. A continuación, se va a explicar en más detalle cada una de ellas. Ambas áreas son complementarias para comprender el fenómeno educativo, fenómeno en el que actores como docentes y estudiantes hacen parte del Sistema Educativo y por ende da cuenta de su importancia para comprender fenómenos como el fracaso escolar.

*La Macrosociología* “... describe los sistemas educativos en su generalidad y globalidad, analizando la educación como un aparte de la sociedad y las relaciones del sistema educativo con la sociedad de un modo recíproco y dialéctico” (Guerrero, 2003, p. 275). Esto significa que el

análisis macro se interesa por las relaciones del SE con la estructura económica, estratificación social, poder político, fenómenos sociales, etc. de un país. Este Sistema Escolar es un conjunto de elementos relacionados entre sí cuyas condiciones son *la integración, la interdependencia y la interacción*. En cada sistema se dan procesos que se orientan a conseguir un resultado, por tanto, si uno de sus elementos se modifica, produce cambios en el sistema.

En esta se encuentra el Sistema Escolar (SE), un sistema abierto que recibe influencias del contexto o las ejerce en el mismo. Este está compuesto por dos estructuras: la académica y la administrativa. Ambas consideradas *estructurales formales*, porque son reguladas por resoluciones y/o disposiciones que definen sus características y funciones. *La académica* se refiere a la regulación de la carrera de los estudiantes y la carrera de los docentes, es decir, los ciclos, niveles, grados donde se inscriben y organizan los estudiantes y los requisitos que deben cumplir los maestros para dictar en dichos ciclos; *la administrativa*, por su parte, designa las relaciones entre los órganos de conducción y gestión del sistema nacional o local, lo representa a través de organigramas. Sin embargo, al interior del SE también se encuentran *estructuras informales* que responden a los intereses de los actores y pueden ser funcionales o disfuncionales, contribuyen a diferenciar un sistema de otro. El análisis macrosociológico hace énfasis en que ningún SE es completamente autónomo o dependiente de la estructura social, es decir tiene cierta “autonomía relativa” (término acuñado por Durkheim), vida propia en su interior. “Como dicen Bourdieu y Passeron (1981), la autonomía relativa implica que el sistema tiene el poder de reinterpretar las demandas externas y de sacar partido de las ocasiones históricas para realizar su lógica interna” (Brigido, 2006, p. 129).

A lo anteriormente expuesto, se añade los rasgos distintivos del SE que de acuerdo a Archer (1986) citada en (Brigido, 2006), son fundamentales, pues permiten distinguir el SE de otros subsistemas sociales. Estos son: *la unificación*: se refiere a una administración central nacional), la *Sistematización* es el grado de coordinación que alcanza el sistema; la *Diferenciación*: como su nombre lo indica sirve para diferencia el SE de cualquier otra estructura social y la *Especialización*: que hace referencia a los cambios internos que demandan atención a las necesidades especiales que presentan los SE, por ejemplo, crear nuevos establecimientos, mayor capacitación, diseño de nuevos materiales de enseñanza, pruebas de admisión, etc.

*La Microsociología* hace referencia al “análisis y estudios de la interacción de los centros educativos, sus aulas, salas de profesores, juntas de evaluación o en los patios y demás dependencias” (Guerrero,2003, p.275). Aquí se dan los procesos de interacción en el aula y la escuela: relación docente-estudiantes, docente-docente o estudiante-estudiante. Brigido (2006) opina que:

Con relación a la escuela, la microsociología de la educación pone énfasis en dos cuestiones centrales: por una parte, las características estructurales de la institución educativa, es decir, los rasgos que la definen como tal (actores, relaciones, pautas de convivencia, funciones que cumple, etc.), y por otra, los aspectos estrictamente organizacionales, es decir, aquellos que cuentan para comprender la forma en que se administra y gestiona un centro escolar. (p. 159)

Por tanto, la escuela hace parte del SE y está sometida a las normas y disposiciones del mismo, puesto que este no actúa en el vacío sino determinado por el contexto. Sin embargo, cada

escuela, tiene su identidad y realiza su propia aplicación de reglas. Se puede analizar la escuela desde dos perspectivas: *La objetivista* (funcionalista, reproductivista) y *la subjetivista* (interaccionismo simbólico la etnometodología, la fenomenología, etc.) A continuación, se explica cada una de ellas.

*La Escuela desde la perspectiva Objetivista.* es un pequeño sistema social estructurado en donde los miembros de la comunidad cumplen unos *roles* y tienen un *status*. Cada uno de ellos cumple funciones manifiestas y latentes determinadas. La escuela desde el funcionalismo, se compone de dos estructuras: *la formal* y *la informal*. En la *formal* se encuentra la organización jerárquica, la asignación de responsabilidades que se encuentran estipuladas en el reglamento institucional, por ejemplo, el PEI, el manual de convivencia, etc. y en la *informal*, en cambio, se encuentran que el conjunto de pautas e interacción no están reglamentadas.

La estructura formal e informal coexisten, puesto que en ella se encuentran los directivos, docentes, alumnos, personal de apoyo y confluyen, por tanto, factores individuales y sociales (internos y externos) que permiten que los individuos se ajusten a las expectativas que se requiere de ellos. Los *factores individuales* están relacionados con la personalidad, los conocimientos y las motivaciones de cada uno; *los factores sociales*, por su parte, se dividen en internos y externos; los primeros, hacen referencia a las actividades asignadas a los miembros, el tamaño de la escuela, la organización de la clase (cantidad de estudiantes por salón, criterios de distribución según aptitudes, sexo, edad, evaluación, métodos de enseñanza, etc.) los externos, son variados y en ellos se encuentran los globales como: la política educativa, asignación de recursos para la educación, condiciones socioeconómicas que están en la escuela, organizaciones de nivel local (religiosa, sindicales, comerciales, profesionales) que se vinculan a ella. Y también

están los padres de familia, las instituciones donde se formaron los docentes e inclusive los grupos sindicales en los que se forman los mismos. En síntesis, la expresión funcionalista de la escuela se enfoca en ella como un todo ordenado en donde cada miembro cumpla sus roles de acuerdo a su posición y mantengan el equilibrio. Dado todo esto, se pasa explicar brevemente una unidad fundamental en el proceso educativo: *la clase escolar*.

*La clase escolar* se convierte en la escuela en una unidad de formación social integrada por un número reducido de individuos, entre los cuales existe un acercamiento físico y una interacción reguladora por pautas de autoridad institucionalizadas. En ella se dan actividades planificadas que se presentan de acuerdo al horario establecido por la institución sin participación voluntaria. Esta clase está integrada por un docente y los alumnos, estos últimos generalmente de la misma edad y provenientes del mismo estrato social. Existe una polarización entre el alumno maestro. En el caso del alumno, tiene un rol pasivo, poca autonomía y se considera buen estudiante, si respeta las normas institucionales, conserva la disciplina y se ajusta a lo que estipula el reglamento. El maestro, por su lado, se debe enfrentar a una clase heterogénea, de ahí la importancia de su preparación, pues solo debe resolver los conflictos que se puedan dar, sino también los problemas con respecto a las capacidades individuales, características culturales, de etnia, etc. que cada alumno tenga. El maestro es el dueño y juez de su clase, puesto que es el quien la dirige, sin embargo, no tiene completa autonomía porque debe seguir unas pautas de contenido preestablecidas, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje y de hecho hasta la metodología. Él se encarga de mantener la disciplina y vigilar las acciones de los estudiantes, ya sea con liderazgo o autoridad. También debe estar preparado para enfrentar la presión de los padres, directivos y otros docentes que influyen en su rol (Brigido, 2006).

También es de suma importancia resaltar *las relaciones sociales de la clase*: Entre ellas están a) alumno-alumno y b) docente-alumno. En la primera relación, se da una estructura *sociométrica* de la clase, es decir, las relaciones recíprocas entre los miembros del grupo quienes son elegidos para realizar determinadas tareas y actúan como figuras centrales. La forma en cómo este compuesto el grupo puede influir positiva o negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes. Aquí cobran importancia las sanciones (premios o castigos). Depende de las buenas notas, éxito académico, distinciones, se da la competencia, pero enfocada a obtener un premio o evitar un castigo, pero no por un verdadero interés en la actividad, se presenta la actitud dócil y de repetición en lugar de la actitud crítica y creativa. En la segunda relación, de docente y alumno, los intereses, el status, la edad, etc. son completamente diferentes, por ello, es una relación *asimétrica*, relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella influyen factores de tipo individual como social. Los primeros, están relacionados directamente con los rasgos de personalidad del maestro, su edad, sexo, género, que de algún modo determinan la conducta del maestro y su relación hacia sus estudiantes; y los factores sociales que se enfocan en la autoridad pedagógica para garantizar el orden y la disciplina. Para condensar lo dicho hasta aquí sobre la perspectiva objetivista de la escuela, esta sostiene en su versión funcionalista una visión macrosociológica de la escuela y la considera como el lugar que apunta a la formación de individuos autónomos e integrados de la sociedad. Diferente a la postura de los reproductivistas que opinan que la escuela prepara a los individuos para ser dominados y a otros para ejercer dominio (Brigido, 2006).

*La Escuela desde la perspectiva Subjetivista* se centra especialmente en los significados subjetivos y en las fuentes de conflicto de la escuela. Se enfoca en las personas no en los roles,



por lo que atiende a las experiencias de los actores, los intereses de los grupos, las pautas informales. Los actores tienen sus propios significados sobre la escuela, los maestros, las enseñanzas, el aprendizaje, los contenidos, etc. Estos significados y la forma de interpretarlos es lo que le brinda una identidad a la escuela que la diferencia de otras. La “supervivencia del alumno” depende de la capacidad para captar esos significados y producir una conducta apropiada, esto le ayudará a sentirse más seguro. Adicionalmente, la escuela actúa en un contexto social que tiene sus propias pautas culturales. Es importante resaltar la familia como agente de socialización a la que cada actor pertenece, debido a que este se convierte en un factor de éxito o fracaso en el rendimiento escolar de los alumnos. Si los valores y normas aprendidas en la familia son coherentes con las que sostiene la escuela, el proceso de adaptación escolar resulta más fácil. De acuerdo a Brigido (2006) “Es necesario tener en cuenta que la escuela legitima un tipo de cultura; ésta representa, por lo general, las pautas de conducta, conocimientos y valores propios de los estratos medios de la población” (p. 170).

Por otro lado, esta perspectiva pone énfasis en el conflicto, las relaciones de dominación que se dan entre maestro y alumno (dominación institucionalizada). Estos conflictos se dan por los intereses de objetivos distintos entre la escuela y los alumnos. Mientras los maestros quieren imponer el orden, los estudiantes quieren ser autónomos y no estar condicionados para obtener resultados. Según Waller (1939) citado en Brigido (2006) “la escuela es una especie de ‘fortaleza’, en la cual las necesidades y las metas de los maestros están en desacuerdo con las necesidades y las metas de los estudiantes” (p. 171).

## **2.3 Fracaso Escolar**

El fracaso escolar es uno de los fenómenos sociales más antiguos y de gran preocupación en las políticas públicas de cada país. Este es un fenómeno en el que convergen muchas variables como la familia, la cultura, el género, las desigualdades sociales, el funcionamiento de las políticas públicas educativas y el Sistema Escolar, el profesorado, etc. Sin embargo, la escuela como agente de socialización es sin lugar a dudas el lugar que determina -por decirlo de algún modo- quiénes logran tener éxito o fracaso escolar. De acuerdo a Escudero (2005) “Aunque (...) la escuela no es el único lugar donde se gesta y provoca, (...) sin embargo, ella representa el orden institucional que crea las condiciones suficientes para que exista, ya que le toca construirlo y sancionarlo” (p. 1).

Este fenómeno social al ser múltiple y complejo no es fácil definirlo, no obstante, a continuación, se presenta una breve reseña histórica sobre el surgimiento del mismo, así como algunas aproximaciones acerca de la definición que algunos autores le otorgan.

### ***2.3.1 Breve reseña histórica del fracaso escolar.***

Zambrano (2016) en su artículo: *Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base*, delimita el fracaso escolar en su contexto de emergencia y sus teorías sociológicas de base, teniendo en cuenta que es muy amplia la literatura sobre ello, y por ende se centra en las teorías sociológicas de las desigualdades y la transmisión del saber cómo ramas importantes de la Sociología de la Educación. Por esto, se presenta de manera concisa los aportes de este autor como un abreviado reseña histórica del surgimiento del fracaso escolar.

El fracaso escolar es un fenómeno reciente en el campo educativo, puesto que su surgimiento y caracterización como fenómeno empezó a ser significativo luego de la segunda mitad del siglo XX, posterior a la segunda guerra mundial, en donde la institución escolar y el profesorado comenzaron a ser vistos como productores de bienestar y seguridad para los fines de la reconstrucción social de la posguerra. Razón por la cual, se convirtió en un instrumento fundamental para dicha transformación a través del cambio en el modelo educativo en el que sugería entre otros, la profesionalización disciplinar de los maestros, la evaluación constante de los resultados, la gradualidad del conocimiento y los ritmos de aprendizaje que deberían tener los estudiantes por edad y grado escolar, todo ello a fin de garantizar la cualificación de los saberes, los cuales se constituirían en la base de los conocimientos requeridos para la restauración y consolidación de la nueva sociedad a formar

Al contrario, las transformaciones en la escuela, empezaron a engendrar nuevas problemáticas relacionadas con las diferencias en torno a los resultados de los estudiantes, en donde la condición social fue un elemento clave en la acentuación de la desigualdad social vivida en la escuela. Por lo que muchos estudiantes provenientes de grupos menos favorecidos empezaron a sentir los efectos de los desajustes entre la realidad de su condición social y el nuevo modelo educativo, problemas que empezaron a ser manifiestos a través de la repitencia, el abandono de la escuela, los bajos aprendizajes de estudiantes que, aunque continuaban en la escuela, no satisfacían las exigencias propias del nivel escolar al que pertenecía. De esta manera, se evidenciaba un desajuste entre el estudiante como “producto requerido y el estudiante como producto entregado” (Zambrano, 2016).

A partir de los problemas producto de los resultados de los estudiantes, la escuela con apoyo del campo psicológico empezaron a reagrupar y clasificar los estudiantes en términos de anormalidad, debilidad, inadaptación, trastornos, entre otros, atribuyendo de manera dominante, al estudiante y su desarrollo cognitivo los nuevos problemas de la escuela, dejando de lado las grandes fracturas alrededor del componente social que ahora se acentuaba y se reproducía en la escuela a partir del nuevo fenómeno, en el que se masificaba gradualmente la exclusión social de la escolarización a un importante grupo de estudiantes, puesto que cada vez era más creciente el número de niños y adolescentes que empezaron a abandonar la escuela y a incorporarse a la actividad laboral, afectando la trayectoria de su vida y acentuando la reproducción de la desigualdad social para aquella población menos favorecida. La estadística como la econometría fueron disciplinas que se utilizaron como método de vigilancia. A estas se unió la Sociología de la Educación. Fue así, como después de 1950 surgió el término de fracaso escolar que antes no existía (Francia). (Zambrano, 2016).

Por otro lado, algunos sociólogos como: Pierre Bourdieu, Viviane Isambert-Jamati, Lucien Tanguy, Bernard Lahire y el grupo de ESCOL, Universidad de Paris 8, empezaron a realizar investigaciones para forjar bases teóricas que crearan paradigmas explicativos sobre el fracaso escolar. De este modo, cada uno de estos autores hizo grandes aportes a lo que hoy se conoce como “fracaso/éxito escolar”; Bourdieu con sus estudios sobre la herencia y la reproducción de las desigualdades; Isambert-Jamati se enfocó en la función de la institución escolar y los contenidos escolares, así como la manera en cómo se elaboran los contenidos del saber y la forma en que los especialistas los ponen en práctica; los aportes de Tanguy fueron importantes para descifrar el concepto de competencia y se enfocó tanto en la búsqueda de

saberes en el trabajo como en la escuela; Bernard Lahire trabajó en la cultura escrita y las desigualdades escolares y el grupo de ESCOL (Educación, Socialización y Colectividades Locales) por su lado, investigaron sobre las relaciones de saber que tienen los sujetos de los suburbios parisinos están dadas por el mundo que habitan, la relación con los otros y consigo mismo. Cabe subrayar que los anteriores autores trabajaron en la línea de la transmisión de saberes escolares como aporte a la sociología del fracaso escolar entre 1960 y 1980. De 1980 a 1990 se sumaron otros estudios de los saberes tanto en el trabajo como en la escuela y a finales de 1990 “las formas de la cultura escrita y las desigualdades escolares” hacen parte de las investigaciones sobre el fracaso escolar (Zambrano, 2016).

Con respecto a la escuela, ésta se dividió en dos fuertes sistemas educativos. Por una parte, la escuela primaria, en el que su principal objetivo era la alfabetización y el aprendizaje del oficio para todos; aunque un gran número de niños no lograban pasar por la escuela primaria. El otro sistema educativo corresponde a la escuela secundaria, esta se caracterizaba por ser muy excluyente, solo los privilegiados lograban llegar al bachillerato quienes a través de exámenes podían acceder a ciertas escuelas, lo que a su vez también producía diferencias de status entre escuelas, y por último y mucho más excluyente aún, la educación superior privilegio de solo unos pocos (Fernández, et al., 2010).

### ***2.3.2 Algunas definiciones del Fracaso Escolar.***

Con el ánimo de llegar a una mejor comprensión conceptual del fracaso escolar es necesario tener en cuenta que es un fenómeno complejo y polémico de conceptualizar. Los diversos factores políticos, históricos, económicos, educativos, sociales, psicológicos, pedagógicos, etc.,

que han incidido en su manifestación, las formas de ser comprendido por sus actores y agentes relacionados, la multiplicación de los estudios comparativos internacionales como la OCDE, las pruebas PISA, los rankings internacionales, hacen que no se logre con facilidad tener una definición concreta del fenómeno del fracaso escolar. Marchesi (2003) señala que:

El término de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, (...). En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, (...) lo que afecta a su autoestima y a su confianza. En tercer lugar, porque centra el problema del fracaso en el alumno y parece olvidar la responsabilidad de otros agentes e instituciones(...). (p.7)

Otra definición es la que propone Choque (2009) al considerar que “El fracaso escolar es un fenómeno social multicausal y, por ende, requiere un abordaje integral. Para conceptualizar el fracaso escolar habría que señalar a qué fracaso nos referimos” (p.4). Esto significa que no se debe enfocar la culpabilidad del éxito o el fracaso al estudiante, sino que intervienen otros actores como la familia, los profesores, la comunidad educativa, los pares de amigos, etc. Así que el fracaso es un “campo interrelacionado” donde el alumno no es un ser aislado, sino que como ser social está en contacto con otros agentes y agencias de socialización.

En palabras de Cortés (2007) el problema del fracaso escolar se ha estudiado por décadas y muchos autores coinciden en definirlo como terminar una etapa en la escuela con calificaciones bajas, que se reflejan en la no aprobación de la enseñanza obligatoria, esto genera problemas que afectan al alumno, a la familia, a la institución educativa y por tanto a la sociedad.

Para Martínez-Otero (2009) el fracaso escolar es un problema y dada la intervención de la familia, los alumnos, las instituciones escolares e incluso las políticas públicas los convierte en responsables de dicho fracaso, por lo que afirma que se trata de un “fracaso social”, puesto que afecta a la sociedad. De este modo, concuerda con las ideas de los anteriores autores y concluye que el Fracaso escolar es “toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas” (p. 69)

Por su parte, Escudero (2005) opina que: “el fracaso escolar es como un paraguas que acoge múltiples realidades fácticas, cotidianas o personales y también estructurales y sistémicas, difíciles de aprehender, relacionar y combatir” (p.2). Esto significa que el fracaso escolar es más que una realidad social y escolar que se construye en una interacción entre la escuela y los estudiantes, puesto que este fenómeno también designa significados que pueden ser interpretados de diferentes maneras dependiendo de la perspectiva de cada actor, por lo que no se puede reducir su influencia a sujetos particulares, contextos y circunstancias concretas. Además, de acuerdo al currículo oficial, depende también de la percepción que tenga el maestro sobre el fracaso, así como de su práctica educativa y evaluación de los aprendizajes al resolver o no las dificultades de aquellos estudiantes que presenten debilidades durante su trayecto en la escuela, que finalmente se verá reflejado en los resultados no satisfactorios de acuerdo a las exigencias que la institución imponga. En suma, hay muchos factores que pueden afectar la trayectoria escolar, y que no son tan fáciles de precisar, pues como se pueden dar dentro de la escuela y el aula, también pueden confluír factores exógenos que pueden estar fuera de control.

Los aportes de Perrenoud permiten dar una nueva visión al concepto del fracaso escolar, puesto que la responsabilidad que por mucho tiempo ha sido atribuida exclusivamente al estudiante, ahora puede ser comprendida también desde sus actores, principalmente desde el profesorado y la organización escolar. Perrenoud (2008) considera que el fracaso y el éxito escolar “resultan del juicio diferencial que la *organización escolar* elabora acerca de sus alumnos, sobre la base de las jerarquías de excelencia establecida, en momentos de la trayectoria escolar que ella elige y según procedimientos de evaluación *que le pertenecen*” (p. 34). Por lo cual, es importante analizar las estructuras en la que está fundamentada y organizada la escuela, tales como el currículo, la evaluación de los estudiantes, la formación de los docentes y sus prácticas pedagógicas, las normas institucionales, los mecanismos de control y regulación entre otros aspectos. Perrenoud (1996) afirma que “es imposible comprender la fabricación de los juicios de excelencia sin relacionarlos con la organización de la escolaridad y con los contenidos de la cultura escolar, con las prácticas pedagógicas y con el trabajo escolar” (p.17).

En síntesis, varios autores se han interesado por investigar sobre este fenómeno como se pudo ver en este apartado, las definiciones que ellos ofrecen concuerdan sobre su complejidad y su cualidad multifuncional, pero, aunque haya elementos endógenos y exógenos que influyen en su proceso, es indiscutible que el Sistema Educativo y la escuela juegan un rol fundamental para que este fenómeno se acentúe y se visibilice trayendo consecuencias a la sociedad.

Habiendo señalado lo anterior, se procede a mencionar desde la perspectiva de diferentes autores algunos de los factores que inciden en el fracaso escolar y las consecuencias que estos producen.



### ***2.3.3 Factores que inciden en el fracaso escolar y sus consecuencias.***

Para Bourdieu “el Sistema Escolar en las sociedades modernas, es un lugar donde se fabrican las personas, donde se recrean las formas de pensar, las formas de actuar en relación directa con la familia” (¡No al fracaso escolar!, 2015, 0:55). En este sentido, para el autor, el fracaso escolar no se explica completamente por las desigualdades económicas, sino que se da por el capital cultural que se hereda de la familia, es decir, los conocimientos y saberes, las técnicas, modos de trabajar, etc. Esto significa que entre mayor sea el capital cultural de una familia, el niño va tener mayores posibilidades de tener éxito en la escuela, mientras que los niños de clase baja urbana o pertenecientes al área rural van a presentar dificultades para comprender lo que se enseña en la escuela, puesto que en esta solo se transmite lo que beneficia a la clase dominante, así, los niños de las clases marginadas sufren procesos de deculturación que garantiza su fracaso escolar frente a la imposición de un arbitrario cultural ( parte de la cultura para ser enseñada y transmitida a la educación formal),lo cual lleva a que sientan inferioridad intelectual y baja autoestima. “La institución escolar valora un tipo de actitudes y aptitudes que corresponden a la clase alta, lo que da lugar a que la selección escolar acabe por ser simplemente la elección de los elegidos” (Bonafant, 1998, p.81). Bourdieu y Passeron “destacan como el SE persuade a las clases por él excluidas, de la legitimidad de su exclusión, impidiéndoles comprender e impugnar los principios con base en los cuales las excluye” (Brigido, 2006, pp. 229-230). Para ello, se vale de la Violencia Simbólica (VS) (una imposición) de significados o símbolos que se ejerce sobre los grupos y que estos la reciben como algo natural, la legitiman a través de Acciones Pedagógicas (AP) (que vienen hacer lo mismo que la VS) que imponen un conocimiento universal, el cual no necesariamente es el válido para todos, pero que de algún modo es un ocultamiento de las relaciones de dominación

que surgen de la práctica pedagógica y garantizan su eficacia. De acuerdo a Bonal (1998) “Como consecuencia, este principio de funcionamiento de la acción pedagógica garantiza la interiorización del fracaso escolar del individuo como fracaso estrictamente personal” (pp. 82-83). Esta AP es delegada, en este caso a los docentes quienes imponen la Autoridad Pedagógica (AuP) a los alumnos a través del ejercicio de la enseñanza, los alumnos no se percaten de una imposición y ejercicio de poder sino de una tarea natural que hace parte de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Así la AuP es, “en definitiva, una delegación de autoridad necesaria para la inculcación de la cultura dominante como cultura legítima, que necesariamente tiene que estar desprovista de autonomía real, y sí en cambio provista de autonomía formal, para ejercer la inculcación ideológica” (Bonal, 1998, p. 84). Esto significa que los docentes también son agentes homogenizados que pretenden enseñar lo que se les delega, sin elegir el contenido, sino transmitir lo impuesto. Una forma de hacerlo es a través del Trabajo Pedagógico (TP) que es el ejercicio continuo, duradero y sistemático en los alumnos a fin de crear un *habitus* (conjunto de disposiciones durables y duraderas capaces de asegurar la Reproducción Social a través de determinadas prácticas)<sup>2</sup>. Este *habitus* puede ser primario, es decir que se da en la familia y secundario que se da en la institución educativa. Para aclarar lo expuesto, cabe señalar que, ese primer *habitus* que se forma en la familia es el de clase; mientras que el segundo, tiene como objetivos reafirmar el *habitus* de los niños de las clases altas o medias (dominantes), o reemplazarlo por un nuevo *habitus* de clase en el caso de los niños de clase baja, quienes a través de las sanciones, las evaluaciones, los castigos son estigmatizados y por no poseer el mismo

---

<sup>2</sup> Bourdieu, La Reproducción Social. Resúmenes Entelekia, 25 de julio de 2017. Tomado de: [https://www.youtube.com/watch?v=YOBv1Fd4S\\_U](https://www.youtube.com/watch?v=YOBv1Fd4S_U)

capital cultural de los niños de clase dominante, son más propensos a sufrir el fracaso escolar. En palabras de Castillo (2012),

El sistema educativo refleja así la estructura de dominación y control social, que utiliza el trabajo pedagógico para imponer a través del accionar docente y directivo, la familia y las instituciones de Estado, las normas, códigos y reglamentaciones que enmarcan las conductas (acción coercitiva del estado) del individuo en sociedad. (p. 58).

En síntesis, la teoría de Bourdieu y Passeron sobre la Reproducción Social explican claramente que un factor determinante en el éxito o fracaso escolar está determinado por la transmisión del capital cultural que la familia le hereda al niño y si este llega a la escuela sin las exigencias que esta demanda tras la legitimación de una cultura dominante, se le va a imponer al niño una cultura que no es la propia y por ende va a sentirse frustrado, desmotivado y con tendencia al fracaso escolar, lo que se llama “autoprofecía cumplida”.

Bernstein por su parte, propone la teoría de *clases, códigos y control*, que ha sido significativa para la nueva Sociología de la Educación. Su teoría está relacionada con los aportes de sociólogos estructuralistas como Karl Marx, Max Weber, Durkheim, Bourdieu, etc. (Brigido, 2006). Su obra explica componentes fundamentales a la hora de comprender el fenómeno del fracaso escolar. En este caso se tomará los aportes más relevantes de este autor con respecto a los *códigos elaborados y restringidos* para explicar las diferencias de clase social en el uso del lenguaje y su relación con la escuela y el aprendizaje. Adicional a ello, se expondrá brevemente el estudio de las relaciones de lo macro (la sociedad) a lo micro (el aula), teniendo en cuenta *el currículum, la pedagogía y la evaluación* para analizar los mecanismos de reproducción en la

escuela. Al respecto Bonal (1998) señala que: “A nivel escolar, pueden entonces analizarse la reproducción y cambio en las relaciones educativas (en el currículum, la pedagogía y la evaluación) como proyecciones de las relaciones de poder y de los principios de control que rigen la estructura social” (p.92).

Para Bernstein un código es un principio que regula los sistemas de significados, es decir las experiencias de los sujetos y se adquieren de forma espontánea, por tanto, los códigos son aprendidos más que enseñados (Brigido, 2006). Bernstein (1985a) considera que las principales agencias de socialización son: la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc. y es aquí en donde las relaciones recíprocas se manifiestan. El autor también opina que las clases sociales determinan las formas de socialización e influyen en el trabajo y en el rol educativo. De este modo, hace una distinción entre *código elaborado* y *código restringido*. El primero, es universalista, porque su significado es explícito y generalmente es independiente del contexto, las clases sociales medias o altas tienden a usar el código elaborado; el *código restringido*, por su parte, es particularista, es decir sus significados son implícitos y dependen más del contexto o la situación. Habitualmente, se le asigna el uso de este código a las clases sociales trabajadoras.

Con un código elaborado, el sujeto socializado accede más fácilmente a la comprensión de los principios que inspiran su socialización y puede, de esta manera, efectuar una reflexión sobre el orden social que le ha sido transmitido. En el caso de los códigos restringidos, el sujeto socializado toma menos conciencia de los fundamentos de su socialización, y las posibilidades de reflexión son más limitadas. (Bernstein, 1985a, párr. 21).

Esto no significa que sean códigos exclusivos, como lo afirma Bernstein, sino que se tratan de variaciones del habla de acuerdo a la función social de la clase que los utiliza. Estos códigos en la escuela generalmente benefician a los usuarios de la clase media y perjudican a aquellos que pertenecen a la clase trabajadora, no porque no puedan manifestarse a través del habla, sino porque los significados que se producen los contextos están más alejados de las experiencias culturales del niño. De acuerdo a Bonal (1998) “La escuela, por su parte, tiende a utilizar un lenguaje y a orientar los significados según el código elaborado, por lo que es probable que los niños de clase trabajadora se enfrenten a situaciones de extrañamiento ante la institución escolar” (p. 89).

En ese orden de ideas este puede ser uno de los factores que promueva el fracaso escolar en los niños, puesto que no están lo suficientemente capacitados para entender lo que el maestro enseña. Algunos estudios desde la Sociolingüística y la Sociología del aprendizaje, como investigaciones en otros campos, “apuntan en el sentido de demostrar que el éxito escolar está vinculado al capital lingüístico del alumno” (Tedesco, 1983, p. 137). En sí Bernstein (1985a) considera que: “la división del trabajo condiciona la disponibilidad de códigos elaborados; el sistema de clases afecta su distribución; la orientación de los códigos puede estar relacionada con los procedimientos que mantienen las delimitaciones simbólicas, es decir, su sistema de valores” (párr. 60).

Por otro lado, está el segundo aspecto que refiere a las transmisiones educativas. Para abordar los códigos de conocimiento educativo (Currículum, pedagogía y evaluación) En este sentido se toma el componente sobre pedagogía que está más relacionado a la presente investigación. En el componente pedagógico, la pedagogía refiere al cómo se transmite la comunicación educativa, es

decir la práctica pedagógica. De acuerdo a Bernstein esta se divide en dos: *pedagogías visibles* y *pedagogías invisibles*. La primera corresponde la escuela tradicional, las pautas de conducta, así como los contenidos y los criterios de evaluación son explícitos. El alumno está subordinado al docente, es consciente de lo que debe aprender en un tiempo determinado y lo que la institución espera de él, además conoce los criterios con los que se evalúa la conducta de sí mismo y de sus compañeros, el alumno conoce que errores ha cometido y como debe corregirlos. En esta pedagogía se estratifica al alumno y se basa en el desempeño de los mismos, la clasificación es fuerte. En la segunda, la clasificación es débil, esto significa que las jerarquías son implícitas, se basa en los procesos internos cognitivos, afectivos, etc. del alumno; este no sabe que se espera de él, el único que conoce los criterios es el transmisor, las reglas las conoce el docente más el alumno no sabe si lo que produce es aceptado o no, en qué cometió errores.

En conclusión, los aportes de Bernstein sirven para reflexionar sobre la importancia de analizar las relaciones entre las clases sociales, la división del trabajo y el poder a través del código, todo ello analizado desde lo macro a lo micro (sociedad-escuela-aula).

En definitiva, la sociología de la transmisión educativa de Bernstein nos ofrece sugerentes instrumentos para interpretar la relación entre educación sociedad. Y No solamente para explicar las probabilidades de acceso de los distintos grupos sociales (funcionalismo reformista) o la inculcación de la cultura dominante (teoría de la reproducción), sino el mismo contenido de la relación entre las relaciones de poder y la pedagogía. (Bonal, 1998, p. 95)

Choque (2009) señala muchos factores que conllevan al fracaso escolar. Entre ellos menciona: la exclusión educativa, inequidad de género y cultura, baja cobertura de preescolar, desnutrición infantil, situaciones de pobreza y pobreza extrema, asignación presupuestal para la educación pública, escasa capacitación docente, dotación insuficiente de material educativo, mobiliario escolar, etc. Solo se hará referencia a los que competen al presente trabajo. La exclusión que el SE hace con los estudiantes de bajo rendimiento académico, pues aún existe la homogenización de los contenidos y saberes sin tener en cuenta los rasgos particulares de los estudiantes, por tanto, estos son reprobados ya que no se ajustan al sistema. Otro factor hace referencia a las diferentes variables como la falta de material educativo para toda la población en edad escolar, la capacitación de los docentes que, aunque hay programas de capacitación docente, aún falta mayor cobertura en las áreas rurales, etc.

De acuerdo a Martínez-Otero (2009) existen varios factores que pueden originar el fracaso escolar, sin embargo, expone tres de ellos que están interrelacionados en una tríada: psicológica, pedagógica y social y que condicionan el rendimiento académico como una variable dependiente. Estos los denomina: ámbito personal, familiar, y escolar/social.

*Ámbito personal:* el principal protagonista de todo proceso educativo es el estudiante y las variables más relevantes que el autor enfatiza son: inteligencia, personalidad *stricto sensu*, afectividad, motivación y hábitos y técnicas de estudio. La *inteligencia* es una realidad que va evolucionando a través de los años y se va enriqueciendo a través de las diferentes experiencias de la vida, sin embargo, se la asocia el intelecto con los resultados de pruebas, pero esto no implica que ello indique éxito o fracaso escolar, pues hay otros elementos de la personalidad que también influyen. No obstante, la influencia de las aptitudes intelectuales en las pruebas cobra

relevancia en el desarrollo de competencia lingüística y competencia lectora, debido a que estas contribuyen al aprendizaje y comprensión de diferentes temáticas y por tanto en el rendimiento escolar del alumno, éstas son sinónimo de progreso intelectual y si no se desarrollan adecuadamente impulsan el fracaso escolar. La *personalidad* es dinámica y adaptativa, depende de la edad y la etapa que estén viviendo los estudiantes. El ambiente escolar es de gran importancia para ellos, sobre todo en su etapa de adolescentes en la que sufren varios cambios físicos y psicológicos, por lo cual, es fundamental que el profesor esté preparado para sobrellevar diferentes situaciones, dado que esto puede influir en el rendimiento académico de los alumnos. La *afectividad* es un elemento esencial, pues los estados de ánimo del estudiante, la forma en cómo enfrente las dificultades influye en su rendimiento académico, de ahí la importancia de desarrollar competencias inter e intrapersonales. “La exclusión y el desafecto son condiciones de riesgo que empujan a los alumnos hacia el fracaso y los problemas de salud mental” (Martínez-Otero, 2009, p. 76). La *motivación* también es esencial a la hora de estudiar y obtener buenos resultados escolares. La motivación interna y externa están relacionadas y contribuyen al éxito o fracaso escolar, puesto que un estudiante que esté motivado a conseguir un objetivo, va a esforzarse por lograrlo y lo asociará con el reconocimiento; mientras que el estudiante que se sienta desmotivado, no trabajará igual y sentirá frustración y una actitud negativa hacia las tareas propuestas, de este modo, el papel de la escuela y los docentes es fundamental para orientar y motivar a los estudiantes en las metas que se proponen. Finalmente, en este ámbito se encuentran los *hábitos y técnicas de estudio*; los hábitos (prácticas continuas) y las técnicas (procedimientos y recursos) contribuyen al progreso del aprendizaje del estudiante y por tanto a su rendimiento escolar. Se resalta aquí las condiciones ambientales (luz, espacio, temperatura) y la planificación



del estudio (organización del tiempo) como dimensiones que ayudan a pronosticar los resultados académicos. Es de aclarar que no se trata de responsabilizar al alumno en su totalidad de su rendimiento académico, pues a veces se enfrenta a dificultades que se salen de sus manos para llevar a cabo un apropiado estudio en casa, ya sea por tareas domésticas o falta de recursos y espacios apropiados para desarrollar las actividades escolares. La Institución educativa debería conocer estas circunstancias y estar presta ofrecer soluciones prácticas a estos educandos para que su proceso educativo no se vea afectado; pero infortunadamente, algunas ocasiones esto se ignora y se culpabiliza al alumno con apelativos como: vago, perezoso, irresponsable, etc.

*Ámbito familiar:* La familia es la agencia primaria de educación de los niños. El clima que en ella se genere tienen una gran influencia en los aprendizajes y el rendimiento académico de los niños en la escuela. Aquellos que pertenecen a familias de un escolaridad media o superior tienden a obtener mejores resultados que aquellos quienes sus padres adolecen de analfabetismo, pues la falta de un bagaje sociocultural y lingüístico no va acorde con las exigencias de la escuela. Al igual que las actividades recreativas, deportivas y culturales a las que estén expuestas en un ambiente familiar agradable influyen de manera significativa. También la fragmentación familiar y la falta de recursos económicos son indicadores de resultados negativos en los estudiantes, aunque esto no significa que la institución escolar, la administración y la sociedad estén exentas de su responsabilidad.

*Ámbito Escolar- Social:* No se refiere solo al espacio físico, sino también a la dimensión humana porque el clima social escolar depende de las buenas relaciones (respeto, cooperación, buena comunicación, autonomía, etc.) que existan entre cada uno de los miembros que constituyen la institución escolar, especialmente la relación docente-estudiante. Un sistema de

normas claras, cooperación entre alumnos, seguimiento adecuado de los procesos, entre otros, genera un clima escolar agradable que favorece el rendimiento académico de forma positiva. Hay que aclarar también que es perentorio prestar atención al componente multicultural y la tecnificación que se da en diferentes escuelas porque cada vez llegan niños inmigrantes que necesitan reincorporarse a un SE nuevo (en algunos aspectos), a otra cultura, etc. y porque el uso exagerado de la tecnología sin supervisión adecuada puede proporcionar efectos negativos en el rendimiento de los alumnos y provocar fracaso escolar. En suma, Martínez –Otero (2009) opina que:

El rendimiento académico en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de condicionantes (...) permanecen las incógnitas y las dificultades del sistema educativo, en general, y de los educadores, en particular, a la hora de erradicar el elevado fracaso escolar. (p. 83).

Por otro lado, el autor Tedesco (1983) al realizar una minuciosa revisión por las diferentes revistas que han investigado sobre el tema, menciona factores exógenos y endógenos materiales y culturales del SE. Dentro de los exógenos materiales están: condiciones socioeconómicas y composición familiar; los exógenos culturales: las actitudes y valores familiares frente a la educación, los patrones lingüísticos y los medios de comunicación de masas. En los factores endógenos materiales se encuentran: los recursos y dotación de las escuelas y pautas organizativas del Sistema Escolar; y los endógenos culturales son: los métodos, contenidos y orientación de la enseñanza y la capacitación y actitud de los docentes.

Los factores exógenos materiales ya fueron abordados anteriormente por algunos autores, por lo cual no se va a profundizar en ellos, así que se hará énfasis en los endógenos materiales y culturales.

*Factores endógenos materiales. Los recursos y dotación de escuelas: la infraestructura de algunas escuelas es mínima y por tanto no se puede incorporar otras disciplinas que contribuyen a la calidad de la enseñanza, tales como el deporte, las artes, y los servicios de salud que promueven el bienestar; la carencia de laboratorios o su deterioro no permiten la implementación de actividades prácticas que complementen los procesos de aprendizaje; la distribución de los recursos materiales es desigual para las regiones, ya que las escuelas (generalmente rurales) están muy alejadas del centro de poder y además porque entre más jóvenes sean los alumnos, más escasos son los recursos que se destinan a su proceso de enseñanza-aprendizaje, por tal motivo, Tedesco (1983) señala que: “los primeros años de la escuela básica (donde se concentran la mayor cantidad de población escolar y los mayores índices de fracaso) son aquellos donde se dispone de menores recursos” (p. 140).*

Por otra parte, se encuentra que no existe una correspondencia entre los recursos que se otorgan a algunas zonas en congruencia con lo que estas necesitan gastar; además de ello, se supone que las instituciones que tienen mejores condiciones físicas y recursos humanos poseen un mejor rendimiento. A pesar de ello, el aumento de los recursos no necesariamente mejora la calidad de enseñanza, pues, capacitar a los docentes, pero no brindar los recursos necesarios para poner en práctica lo que han aprendido o dotar la institución de textos que no estén contextualizados a la realidad de los estudiantes o viceversa causan un efecto que neutraliza a la escuela.

Es de destacar dos variables endógenas organizativas donde las políticas e investigaciones educativas han centrado su interés: la preescolaridad y el rendimiento y la promoción y el fracaso escolar. Se nota un escaso acceso a *la preescolaridad y el origen socioeconómico*. La mayoría de los niños que acceden a este nivel proceden de familias de origen medio y alto en áreas urbanas; por su lado, los estudios de cobertura centran la problemática de los elevados índices de fracaso escolar en los mecanismos de evaluación y promoción ya sea por los ritmos de aprendizaje individuales y/o la evaluación rígida y punitiva de los docentes. Frente a ello, se empezaron a implementar políticas de promoción automática en los primeros ciclos de escolaridad en los diferentes países, sin embargo, algunos países que implementaron este sistema produjo un mayor número de fracasos en la escuela secundaria.

*Factores endógenos culturales y sus componentes básicos.* Aquí se encuentra las actitudes y expectativas docentes, la formación docente, el papel de la lectoescritura y la interacción maestro alumno. *Las actitudes y expectativas de los docentes* influyen en el rendimiento escolar de los alumnos, puesto que se da lo que se denomina la “profecía autocumplida”, es decir, los docentes se crean prejuicios sobre los alumnos de acuerdo a su origen social y los estigmatizan, asociándolos a un seguro fracaso escolar, por lo que esta profecía la refuerzan y se cumple. “las expectativas de los docentes responden fundamentalmente a prejuicios culturales o sociales y se traducen en una concepción fatalista que paraliza cualquier estrategia de acción para superar el fenómeno” (Tedesco, 1983, p.143). *La formación docente* también se convierte en un factor a tener en cuenta, aunque desafortunadamente ha sido un campo un poco descuidado por parte de la investigación educativa, sin embargo, los estudios realizados, revelan que los docentes actúan con un gran desconocimiento de la realidad social que les rodea y con grandes prejuicios.

Adicional a ello, algunas evidencias parciales muestran el bajo nivel de educación en el nivel pedagógico como sociocultural sobre todo en las zonas rurales, por esto, es necesario adecuar la formación docente tanto en la formación inicial como en la capacitación en servicio para desempeñarse en sectores marginales y populares. *El papel de la lectoescritura*, las tasas más elevadas de fracaso escolar y abandono se centran en la educación primaria, debido a las dificultades presentadas en los componentes de lectura y escritura, lo cual lleva a preguntarse por la función y el rol de los docentes en cuanto a su formación y el desempeño en estas áreas. Finalmente, *la interacción maestro-alumno*, según algunos estudios, los alumnos que presentan mayores dificultades académicas y pertenecen a un origen social bajo son tratados con un largo ritual a través de un proceso pedagógico donde la metodología está basada en el autoritarismo mientras que los docentes tienden acercarse más e interactuar con los estudiantes de rendimiento escolar alto. Se empieza a dar una exclusión educativa, factor que se tratará posteriormente.

En suma, Tedesco (1983) hace grandes aportes a factores que inciden en el fracaso escolar basado en diferentes investigaciones realizadas en la Región de América Latina y del Caribe que siguen persistiendo en la actualidad.

Finalmente, Escudero (2005) opina que la educación debe ser una necesidad básica esencial que ofrezca todas las garantías de un currículo pensado desde lo político, social, cultural, escolar, etc. Y de una evaluación que no tipifique y fragmente. Cuando no se tiene en cuenta los intereses de los estudiantes, sus capacidades, debilidades y fortalezas, no existe la intención de una formación significativa y representativa para ellos, pues solo se piensa en la transmisión de conocimientos con contenidos que determinan la excelencia y favorecen a unos y excluyen a

otros. Esa exclusión educativa se convierte en sí misma en fracaso escolar. Es una educación homogénea que no atiende las particularidades de los estudiantes. De cierto modo,

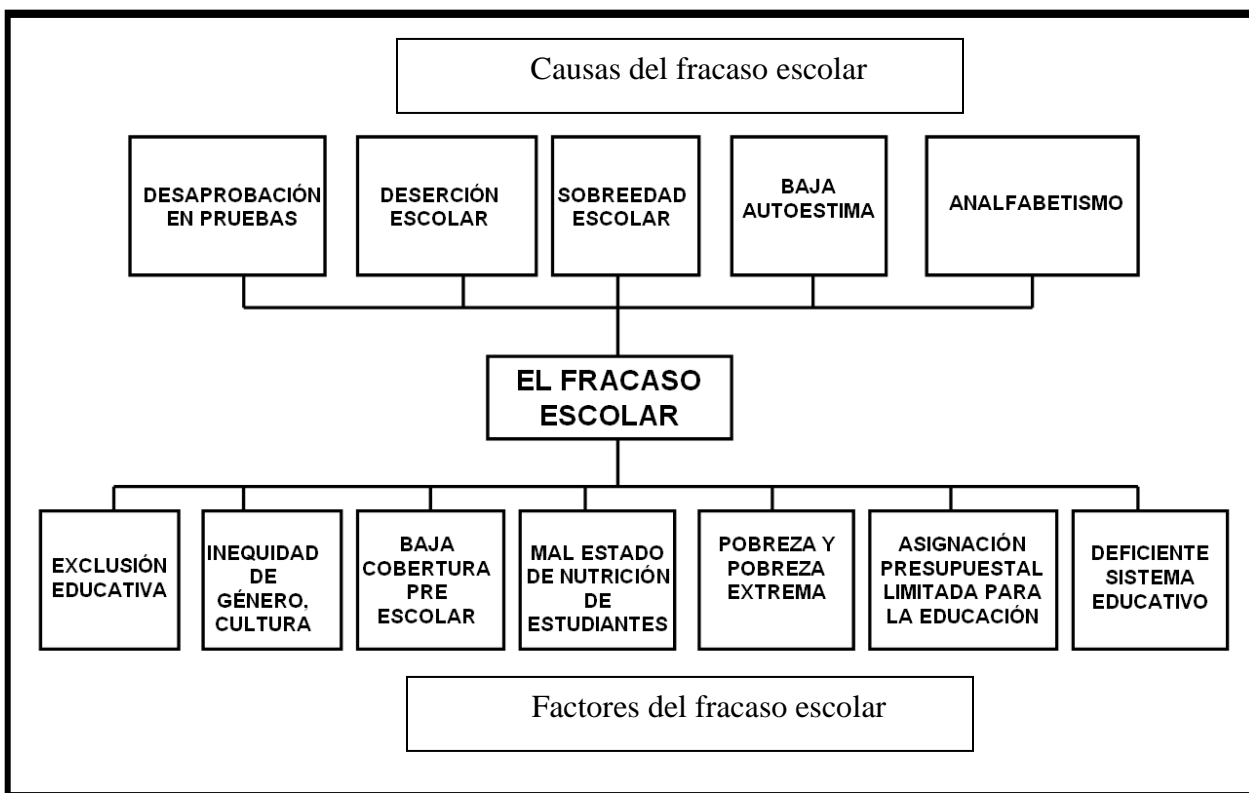
...el currículo oficialmente establecido (objetivos o aprendizajes de la educación obligatoria, áreas y contenidos de la formación y criterios de evaluación referidos a los mismos) es el referente que, de alguna manera, sirve como aval y como pretexto para determinar qué alumnos tienen éxitos escolares (son integrados) y quiénes no los llegan a conseguir (son excluidos). (Escudero, 2005, p. 7)

Por otra parte, la escuela soslaya las necesidades y realidades sociales de los educandos menos favorecidos y a veces es incapaz de prestar atención a las problemáticas de los jóvenes en alto riesgo. La evaluación arbitraria, solo se encarga de seleccionar y clasificar sin tener en cuenta el entorno, y los contenidos son cada vez más aislados del contexto real de los educandos. “La exclusión educativa o sus zonas de riesgo cubren prácticamente todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes (intelectuales, personales y emotivas, sociales y actitudinales...) e incide en instancias y sujetos que están a su alrededor” (Escudero, 2005, p. 14). Es de resaltar, que proponer una educación de base que coadyuve a disminuir el problema y generar una propuesta preventiva más que reactiva, es necesario tener en cuenta todas las variables (características de la familia, relaciones de pares, políticas sociales educativas, clima escolar, situaciones personales, etc.) que se puedan presentar para comprender las dificultades de aprendizaje del estudiante y su escasa conexión con la escuela, el desinterés en la misma y hasta el abandono. En fin, la tarea no es fácil, pero es necesario promover y coordinar proyectos que

fortalezcan la política educativa en pro de los estudiantes, atendiendo por supuesto a su bienestar, sin pasar por alto, que es necesario contar con presupuesto, recursos materiales y humanos, así como el compromiso de toda la comunidad educativa (Escudero,2005).

Como se pudo ver en este apartado, los factores del fracaso escolar son múltiples y traen grandes consecuencias como la deserción, la baja autoestima, los malos resultados en las pruebas nacionales e internacionales, etc. En la figura 1 se presenta un resumen de los factores y consecuencias del fracaso escolar que Choque (2009) lo denominó: árbol de problemas del fracaso escolar. En este caso el nombre será modificado. Los cuadros de la parte superior indican las consecuencias del fracaso y los de la parte inferior los factores.

**Figura 1** Factores y consecuencias del fracaso escolar



*Nota.* Tomado y adaptado de: Ecosistemas educativo y fracaso escolar. Choque, R (2009, p.6). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.

## 2.4 Profesionalización docente

Como se explicó anteriormente, son muchos los factores que convergen hacia el fracaso escolar y por ende a la deficiencia de la calidad educativa. Sin embargo, aunque estos factores no son aislados, el sistema educativo y la escuela cumplen un rol determinante a la hora de incrementar este fenómeno social. No se puede negar que los docentes juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los educandos para adquirir mayor capital cultural en esta sociedad de conocimiento. Es por ello, que el siguiente apartado comprende una breve mirada de la profesionalización docente desde la Sociología, los



principales factores y la importancia de la Sociología de la Educación en la formación docente y con el ánimo de comprender la importancia que tienen los docentes como categoría social y agentes educativos en el éxito o fracaso escolar en los educandos.

#### ***2.4.1 Una mirada de la profesionalización docente desde la Sociología***

Para abordar la profesionalización docente desde la Sociología es preciso comprender el término “profesión” y los rasgos que exige para ser considerada como tal. La Sociología clásica, le adjudica dos características al significado de profesión: a) vocación y b) capacitación formal. La primera, es una tarea que se elige voluntariamente y la segunda, es la especialización en un área o actividad específica. Sin embargo, estas dos condiciones no son suficientes para que una profesión tenga reconocimiento social, necesita, por tanto, contar con la autonomía del profesional para desempeñar su labor y ser imprescindible para resolver un problema. De este modo, se establece una relación entre profesional y cliente fundada en la confianza y en otras características que coadyuvan a considerar una profesión como tal. Entre estas se encuentran: el dominio de los conocimientos específicos certificados y una práctica adecuada, el control de ingreso por una organización autorizada teniendo en cuenta la experiencia y el conocimiento, la existencia de un código de ética en el cumplimiento de deberes (generar confianza), autonomía para trabajar, el funcionamiento de organismos que vigilen el cumplimiento de los deberes de los profesionales y las condiciones de trabajo con el fin de proteger la profesión a través de asociaciones profesionales que no tergiversen su esencia (Brigido, 2006).

De acuerdo a Guerrero (2007) se puede analizar la profesión docente desde tres enfoques sociológicos teniendo en cuenta al docente como categoría social que tiene una posición en la

estructura social. El primero, es el análisis funcionalista de las profesiones; el segundo es desde el neomarxismo analizando el proceso laboral del profesorado; y el tercero, el enfoque weberiano que le da el nombre de *status*. Para los funcionalistas el modelo que debe seguir una profesión es el de la medicina, compuesta por una serie de características tales como: ofrecer un servicio vital y básico, ser ejecutada con vocación, ejercer autonomía, poseer una “organización corporativa”, elaborar una “subcultura profesional” y disfrutar de “prestigio social”. En ese orden, si no se cumple con determinadas características no se consideraría como profesión sino como una semi-profesión, es decir, Etzioni opina que son ocupaciones caracterizadas por la burocratización y feminización porque no comparten valores culturales de otras profesiones, por ejemplo, no existe principio de autonomía puesto que dependen de una estructura jerárquica. Sin embargo, para Freidson una profesión se define de acuerdo al control que se ejerza sobre su propio trabajo independientemente si está subordinado para quien trabaje, pues su autonomía depende de la autorregulación profesional que le brinda estatus. Esto se podría traducir como el grado de jerarquías dentro del mismo órgano de trabajo, la autonomía profesional disminuye dependiendo del cargo que ocupe. Podría aplicarse en el campo de la enseñanza, no obstante, el hecho que los profesores trabajen en diferentes escenarios (Universidad, Instituto, Colegio) no permite que haya esa relación directa, además el nivel de conocimiento que caracteriza a cada uno de los maestros por su formación ( licenciatura, especialización, doctorado) constituye que haya una división mayor entre aquellos que ejercen en una universidad considerando la profesión como más científica que aquellos de educación primaria y secundaria quienes se considera su profesión más práctica y bajo criterios emanados por instancias políticas y sociales de poder.

En el enfoque neomarxista existe un gran debate con respecto a la profesión desde la formación especializada y la posición de autonomía en la producción. Es decir, aquellos que hacen parte de la clase obrera o de una pequeña fracción de la burguesía. La Sociología así, se encarga de hacer un análisis con respecto a la posición social dual sobre el profesorado considerando las dos vertientes del debate: profesionalización o proletarización. Esto significa que, para algunos, los docentes gozan de un grado medio de estatus social, aunque con una decadencia interna, y para otros en cambio, los docentes representan un sector social que progresa hacia un proceso de proletarización que los ubica en la capa de la clase obrera hacia la construcción de una hegemonía social (Guerrero, 2007). Para Fernández (1990) “el colectivo de los enseñantes se mueve más o menos en un lugar intermedio y contradictorio entre los dos polos de la organización del trabajo y de la posición del trabajador, es decir, en el lugar de las semiprofesiones” (p.161). Este debate al parecer cobra vigencia en todos los sistemas educativos, al girar en torno al cuestionamiento si se puede o debe profesionalizar la enseñanza y, por tanto, convertirse en una profesión (Guerrero, 2007).

Finalmente, el tercer enfoque Weberiano abre la brecha entre profesionalización y proletariado al analizar el profesorado como grupo de status teniendo en cuenta diferentes variables como: situación económica, la posición de poder o el origen geográfico. Este es el enfoque que más se ha utilizado en investigaciones empíricas analizando aspectos como: “el origen y la posición del maestro”, que coinciden en gran medida que la enseñanza es una ocupación de clase media; “los motivos de elección profesional”, entre los que se destaca: el servicio social, beneficio del horario de trabajo, interacción con la juventud y acceso menos complejo con respecto a otras profesiones; “el proceso de socialización profesional: formación

general y específica”, se muestra una débil preparación y progreso en la formación que disminuye el status de grupo de la profesión; “la carrera docente”, el fácil ingreso y la masificación universitaria convierten a la enseñanza en una ocupación sin carrera que adicionalmente la falta de reconocimiento y retribución de un docente nuevo a un antiguo frustra al grupo del profesorado; “la práctica docente y el proceso laboral: la satisfacción personal”, se ve debilitada porque el sistema de recompensas extrínsecas no es favorable en cuanto a salario, status o poder, las intrínsecas se reducen al aula y generan mayor satisfacción, y las subordinadas como vacaciones y horario son valoradas con respecto a otras profesiones , sin embargo, este sistema genera mayor satisfacción a quienes se comprometen menos y esto le resta poder de solidaridad colectiva a la profesión; y “la feminización docente: aritmética, geometría y género”, que muestra por un lado, el ingreso de la mujer a la esfera laboral, dejando su rol doméstico, pero por otro, que subordina su función a la educación infantil y primaria en donde el número de maestras es mucho más elevado que el de hombres quienes pertenecen al nivel secundario y universitario, y por ende sus condiciones de intensificación en el trabajo, el salario son más favorecedores para estos últimos. (Guerrero, 2007).

A lo anterior Brigido (2006) señala que algunas razones que abonan la idea de la docencia como una semi-profesión son: a) El grado de conocimientos especializados de los docentes ya sea en pedagogía o en una disciplina no posee gran dificultad, lo cual la hace relativamente una carrera fácil debido a la poca rigurosidad en el acceso a la misma y la masificación.

Investigaciones muestran que los candidatos a docentes provienen de clase media baja por lo que acceden a esta no por vocación en primera instancia sino como una salida laboral, una carrera fácil, etc. b) el ingreso a la docencia es considerado como fácil, puesto que cualquier profesional

de un área diferente puede presentarse a través de un concurso de mérito, así no posea la formación pedagógica o la experiencia en el campo, adicional a ello, las reglas de ingreso son establecidas por organismos burócratas que no tiene en cuenta a los docentes y a esto se suma que en los lugares más alejados del área urbana generalmente asisten los docentes con menor capacitación y experiencia c) la autonomía del docente es inexistente, se puede dar dentro el aula, pero sus prácticas son reguladas por organismos de control a quien finalmente da cuenta de los resultados d) la relación con el “cliente” en este caso con alumnos y padres no es de su elección y viceversa, presta un servicio a personas que por decirlo de algún modo, van obligadas a estudiar e) Su salario es establecido por el Estado, así como no puede elegir ni el lugar ni las condiciones en las que va a trabajar f) el detrimento de las condiciones laborales y de salario, acentúan el protagonismo de los gremios que luchan por reivindicar los derechos de los maestros, pero esto resulta contraproducente, puesto que desde el punto de vista sociológico existe el colectivo imaginario que los docentes están para ayudar a sus alumnos y si hacen algo que los perjudique (por ejemplo paro de maestros) es considerado abandono a su deber g) finalmente, casi no existen agrupaciones profesionales (muy escasas) pero si asociaciones sindicales que son un núcleo donde convergen no solo instituciones públicas sino también privadas. De conformidad con lo anterior, en el orden estricto que debe cumplir una profesión, la docencia no sería considerada como tal.

Para Tenti (2008) el maestro como categoría social es una construcción social estatal. A mediados del siglo XIX y principios del siglo XX algunos se inclinaban por la enseñanza desde el componente vocacional y otros enfatizaban en la idea de profesión. Quienes consideraban la perspectiva vocacional de la enseñanza, opinaban que esta era innata, no elegida y se asociaba a

la vocación sacerdotal, es decir un llamado a cumplir una misión; también estaba permeada por el desinterés y la generosidad, el docente no obtenía beneficios de ninguna clase por llevar a cabo su misión de enseñanza. La profesión, en cambio, es una elección racional, el profesional se caracteriza por poseer unos conocimientos que los adquiere a través de la formación y adicional a ello obtienen recursos por ejecutar su labor, además de autonomía. Tenti considera que “una actividad profesional es una actividad interesada, sometida a una racionalidad medio-fin. (...). El fuerte contenido de conocimiento que caracteriza al trabajo del profesional se asocia con la fuerte autonomía relativa del que lo realiza” (p.2). A pesar de que los términos vocación y profesión puedan parecer contradictorios, el autor considera que estos son complementarios.

Por otra parte, Guerrero (2007) el profesorado como agente educativo inserta su posición en el interior del sistema de enseñanza. El colectivo del profesorado (docentes de primaria, secundaria universidad) constituyen un componente fundamental en el Sistema Educativo, ya sea desde sus funciones como directivos en la dirección y gestión de las instituciones escolares o como maestros de aula en la relación de enseñanza- aprendizaje. Los estudios del profesor como agente educativo toma fuerza a partir de las nuevas sociologías de la educación en donde significan el currículum como una construcción social, objeto del estudio sociológico. De este modo, el papel protagónico del maestro ya sea en el cargo directivo al gestionar y tomar decisiones importantes que recaen sobre la comunidad educativa (alumnos, padres, docentes, etc.) o el maestro en el aula, son el foco de atención en el colectivo social. El protagonismo del maestro se manifiesta de diferentes maneras y es determinante a la hora de condicionar el éxito o fracaso escolar. Primero, su relación pedagógica en el aula con el alumno a través de las pedagogías visibles o invisibles lo convierte en un transmisor cultural que usa un lenguaje elaborado y compleja difícil de

comprender para la gran mayoría de los alumnos; segundo, las expectativas que tiene el profesor sobre el alumno inciden en su rendimiento escolar, así como los estereotipos que se forman por la etnia, clase, género, etc. pueden influir en los resultados de los estudiantes; Tercero, la *diferenciación* entendida como la separación y ordenación de los alumnos dependiendo de la conducta de estos acorde a lo establecido en las normas convivenciales y académicas establecidas por la institución a través de las cuales se clasifica al alumnado en mejores y peores. Así mismo se da la *polarización* que subyace de la diferenciación realizada por los maestros, lo que ocasiona la agrupación y formación de subculturas que van en contravía de las reglas de dominación que impone la escuela. De esta manera, *la sala de profesores* es un ámbito de socialización docente donde se liberan tensiones ocasionadas por todos estos procesos escolares. Finalmente, Guerrero opina que:

Desde la perspectiva del estudio sociológico del profesorado, la solución pasa por buscar un modelo que, prescindiendo de los modelos holísticos o globalizadores, plantee un diálogo que revitalice a los agentes y agencias, atienda a la diversidad en sus múltiples acepciones de clase, género, etnia y cultura, y profundice en las perspectivas fenomenológicas. (Guerrero, 2007, sección el profesorado como agente educativo, párrafo10)

Brigido (2006) señala que desde la Sociología de la Educación parte un supuesto esencial: la educación es vital para que el cuerpo social sobreviva puesto que todo individuo que quiera insertarse en la estructura social de forma general y en la estructura laboral de forma particular debe haber participado en la educación institucionalizada y conseguir el nivel que desee para sus propósitos. De esto surge el docente como agente principal del proceso educativo, quien es

insustituible a pesar de la implementación de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTICS). Desde la perspectiva sociológica y con fines analíticos de la importancia del docente en el SE, es importante subrayar que este le asigna tres funciones: *instruir, enseñar y educar* (Mannheim, 1966). Estas se vinculan entre sí porque se cumplen en la escuela, pero exigen del docente diferentes competencias. En el caso de *Instruir*, el docente se encarga de transmitir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas en los alumnos sin sostener una relación pedagógica. Esta se encarga de transmitir contenidos y el maestro debe dominarlos, su papel es el de *instructor*, y el alumno puede tomarlos como no. Algunas habilidades que se quieran desarrollar, dependerán de las competencias que se quieran alcanzar, por ejemplo, desempeñarse en tareas de tipo general como la lectura y la escritura. *Enseñar*, se enfoca en la relación que existe entre maestro y alumno, ausente en la instrucción. En este sentido el maestro se preocupa porque el alumno comprenda y aprenda el contenido que le está siendo enseñado, el maestro es un *pedagogo*, puesto que existe una relación pedagógica que recae sobre este, donde su interés no solo se basa en lo que transmite sino como lo transmite, aunque también recae en el alumno la responsabilidad de apropiarse del conocimiento que se le está enseñando. Cabe resaltar que un buen pedagogo no necesariamente es un educador. Finalmente, *educar* está compuesto por la instrucción y la enseñanza, pero va mucho más allá de estas, puesto que es una actividad de creación que exige del docente no solo competencias técnicas para instruir y enseñar, sino su compromiso social, ético y moral con el cual se identifique y que pueda inculcar a sus alumnos.

Después de haber realizado una breve mirada de la profesionalización docente desde la Sociología se procede a exponer los factores esenciales que hacen parte de esta. La formación,



condiciones de ingreso y permanencia y promoción. La prioridad en esta exposición se hará al primer factor, quedando las dos siguientes anotadas de forma breve.

#### ***2.4.2 Factores de la profesionalización docente***

Las políticas públicas educativas de cada país se preocupan cada vez más por aumentar la calidad educativa y contribuir al mejoramiento de la sociedad. De acuerdo a Vaillant (2016) “Asegurar la calidad de los maestros y profesores que acceden a la profesión, es uno de los ejes dominantes de la política educativa” (p.6). Por esta razón, la formación docente, las condiciones de ingreso, permanencia y promoción son los principales factores que inciden en la profesionalización docente. Por ser de interés en el presente trabajo, se profundizará en el primer factor y los dos restantes se los mencionará y explicará brevemente.

##### **2.4.2.1 Formación docente.**

Tardif (2013) menciona tres eras en la enseñanza escolar moderna: la vocación, el oficio y la profesión. La enseñanza se concibe como vocación en los siglos XVI y XVIII porque es una “profesión de fe”, es decir, una ocupación de tiempo completo para enseñar la fe de forma pública y abnegada, un llamado para moralizar los niños que ejercían las mujeres. La formación era inexistente, se daba la instrucción al enseñarles lectura, escritura, operaciones básicas matemáticas que estaban supeditadas a la religiosidad más no a la transmisión de conocimientos al aprovechar la inteligencia de los niños, por lo cual, la pedagogía de las docentes se basaba en la religión. Estas enseñaban más por experiencia e imitación de lo que aprendían de las más experimentadas; además, las tradiciones pedagógicas estaban orientadas al control de los niños, el cumplimiento de las normas y el castigo físico ante la falta de alguna regla. Las condiciones

laborales eran precarias, sin remuneración, puesto que por tratarse de una misión debía ser cumplida sin importar las circunstancias. Muchos años trabajaron gratis, hasta el siglo XIX que tenían una paupérrima paga, a esto se suma la escasa autonomía, pues estaban bajo el dominio de los hombres, superiores, padres, etc. Situación que, en la actualidad, aunque no se evidencia con la misma fuerza de esa época, aún persiste, ya que la mujer debe ser modelo de virtud, la jerarquización todavía está presente y la remuneración es inferior a la de los hombres. Lo anterior implica que la era de la vocación a pesar de su antigüedad, aún es vigente.

Después de la era de la vocación donde la formación no existía, sigue la enseñanza de la era del oficio que aparece en el siglo XIX en el proceso de “desconfesionalidad y desclericalización” y el surgimiento del Estado-nación en separación de la iglesia. En las sociedades occidentales se crean las escuelas públicas y laicas para primaria en el siglo XIX y secundaria en el siglo XX. La era vocacional se torna en oficio, puesto que se establece un contrato y se genera un salario. Así, a lo largo del siglo XX, las mujeres empiezan hacer carrera con condiciones laborales más estables y más igualitarias con respecto a los hombres. Para ello, es necesario que las mujeres empiecen a formarse, y es allí, donde se da el proceso de formación y surgen las escuelas normales que se difunden en el siglo XIX, y se vuelven obligatorias en el Siglo XX, extendiéndose la duración de la formación de nivel secundario a terciario. Después de la segunda guerra mundial, el apogeo del proceso de democratización de los sistemas escolares queda bajo la dirección del Estado, lo que les permite a las docentes su ingreso a la función pública, generándose así, una relación de confianza entre estas y el Estado, lo que se traduce en el reconocimiento de sus competencias para dictar clase y la delegación de cierta autoridad pedagógica. No obstante, esta era no evolucionó por igual en todos los países en lo que respecta

a la separación de la iglesia y el Estado, lo cual generó gran impacto económico que afectó en las condiciones laborales de los docentes. Infortunadamente la era del oficio aún se evidencia en algunos países de Latinoamérica (Tardif, 2013).

La tercera era consiste en el acercamiento del oficio a la profesionalización. En las últimas décadas del siglo XX, los docentes quedaron como el centro de los debates de las políticas públicas educativas de cada país con el ánimo de mejorar la calidad educativa debido a la masificación de los Sistemas Escolares. Por tanto, la formación de los docentes se convirtió en un tema de gran interés y preocupación en las agendas políticas de todos los gobiernos. “De este modo, los países orientaron sus acciones a proveer de mayores grados de racionalización y formalización a la docencia. En este sentido, se reglamentaron las condiciones de acceso, permanencia y promoción de la profesión docente” (Bautista y Gómez, 2017, p.19). De acuerdo a Tardif (2013) el objetivo principal de la profesionalización consistió en que las universidades ofrecieran a los futuros docentes una formación intelectual de alto nivel, en donde cambien la visión rutinaria de la pedagogía y se conviertan en expertos de esta, así como en los procesos de aprendizaje basando sus prácticas en competencias y conocimientos científicos. Así, el saber que se daba en la formación de las escuelas normales basado en la experiencia debe ceder su lugar al saber experto en la investigación universitaria. Finalmente, Tardif señala que: “la enseñanza deja de ser una actividad que se ejecuta para pasar a ser una práctica en la cual se debe reflexionar, que se debe problematizar, objetivar, criticar y mejorar (p. 31).

En este orden de ideas, Bautista y Gómez (2017) opinan que: “La formación docente, entonces, como punto de partida de la profesionalización docente, es el factor que más incide en la docencia, en tanto que marca las fronteras sobre quién puede ser maestro y quién no” (p. 20).

Después de haber realizado esta breve reseña histórica sobre la formación docente, es importante resaltar las dos dimensiones de ésta: formación inicial y formación continua. La primera tiene tres tendencias de modelos de formación en algunas regiones como Norteamérica, Europa y América Latina. Sin embargo, solo se mencionará las tendencias que existen en Colombia por ser el país de interés para este estudio.

#### ***2.4.2.1.1 Formación inicial.***

Existen en Colombia tres vías de profesionalización docente en la formación inicial: la formación normalista, la formación de pregrado en licenciaturas y la formación de pregrado en otras disciplinas diferentes al campo educativo.

Montoya (2013) afirma que durante los últimos diez años las Escuelas Normales Superiores(ENS) se han encargado de proporcionar la docencia femenina en la educación básica. La autora señala también que: “El papel de las escuelas normales en la educación de las mujeres y en la formación docente en el país todavía cobra importancia como un imaginario y como una realidad demográfica” (p. 180).

La educación normalista de gran trascendencia para la formación docente en Colombia presenta cinco momentos históricos que iniciaron desde 1821 hasta la actualidad. En el primero de ellos (1821-1928), la formación docente privilegiaba la disciplina, el orden, respeto, y las jerarquías; en (1928-1934) se crearon las facultades de educación, tanto normalistas como estudiantes de secundaria terminaban su formación; en (1936-1951), existió un gran énfasis en el campo disciplinar en las ENS y los maestros que impartían las clases eran extranjeros con nuevos y actualizados enfoques como la coeducación; en el cuarto momento, se acentuó el

proceso de feminización de la docencia a través de la reforma del currículo, dándole prioridad a materias exclusivas para mujeres; y en el último y actual momento, las Escuelas normales, las facultades de educación y las universidades pedagógicas se encargan de impartir programas de formación docente. En la actualidad esta situación se ve reflejada en las escuelas donde generalmente quienes son egresados de una ENS dictan clase en preescolar o primaria y quienes egresan de una facultad de educación o Universidad pedagógica lo hacen en la secundaria.

Las normales que se acogieron al proceso de acreditación se denominan ENS, las cuales ofrecen profundización en el campo de la educación en los grados 10 y 11 de la educación media y se completa la formación docente con un ciclo complementario de dos años denominados grados 12 y 13. Al finalizar estos ciclos, el estudiante se titula como normalista superior y puede ejercer en la educación básica (preescolar y primaria). De acuerdo al decreto 4790 de 2008, el Ministerio de Educación estableció las condiciones básicas de calidad para el funcionamiento de los programas de formación complementaria en las Escuelas Normales Superiores a través de los principios pedagógicos de: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía y contextos. Si la ENS tiene convenio con establecimientos de Educación Superior, los egresados pueden ingresar a continuar sus estudios de pregrado. En la actualidad el país cuenta con 137 ENS, 129 son oficiales y 8 privadas con metodología presencial. (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

La segunda vía de profesionalización, está dada por la formación docente a través de las licenciaturas que se realizan en las facultades de educación de las universidades. Los programas a los que acceden los aspirantes generalmente duran 5 años en jornada diurna o 6 en jornada nocturna. Al culminar los estudios de licenciatura, el egresado recibe el título de licenciado en un

área específica por ejemplo licenciado en matemáticas, este título le permite trabajar en todos los niveles de educación básica y media del sistema educativo (Bautista y Gómez, 2017).

De acuerdo a Bautista (2014), en Colombia existen aproximadamente 500 programas de licenciaturas, de las cuales el 65% son ofertadas por universidades a cargo del Estado y el 35% por Universidades privadas. Tan solo el 18 % de estas cuentan con registro de alta calidad, mientras que las otras solo cumplen con los requisitos mínimos para su funcionamiento, es decir, solo cumplen con el registro calificado. Cabe subrayar que la mayoría de programas que ofrecen estas universidades se dan en el área urbana de las grandes ciudades, dando paso a las ENS un papel protagónico en las áreas rurales por su mayor despliegue en el país. En cuanto a la formación que ofrecen los programas de licenciatura, estos se dividen curricularmente en dos enfoques: competencias disciplinares del área del conocimiento que abarca entre un 35% y 55% dependiendo del plan de estudios de la universidad y las competencias pedagógicas necesarias para el ejercicio de la enseñanza en el aula que representan entre un 24% y un 44%. A esto se suma, que algunas universidades ofrecen cursos complementarios como inglés con un 33% de representación o cursos electivos con el 20% de las asignaturas.

Con respecto a la formación en otras disciplinas diferentes a licenciatura se pueden realizar en cualquier área del conocimiento en las universidades a las que se quiera ingresar. Una vez los egresados obtienen su título y desean ejercer la profesión docente deben cursar programas en pedagogía o postgrados en educación que los habiliten para ello. Al finalizar un estudio de pregrado, los estudiantes deben presentar una prueba de Estado denominada SABER PRO que evalúa competencias generales y específicas de los profesionales, con ello se busca evaluar la calidad de la Educación Superior (ES) en el país. (Bautista y Gómez, 2017).

Finalmente, el MEN elaboró una propuesta en agosto de 2014 que reformula los lineamientos de la calidad de las licenciaturas en educación con el propósito de mejorar la formación de los docentes del país y de este modo contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de los educandos (MEN, 2014, p.3).

#### ***2.4.2.1.2 Las falencias de la formación inicial y su impacto en la calidad educativa.***

Está más que dicho y reiterado que el papel que juega el docente en la educación es trascendental. De ahí que la formación de este sea el centro de debates y propuestas políticas en todo el mundo. Infortunadamente se juzga a los docentes por los resultados de diferentes pruebas nacionales e internacionales que los estudiantes obtienen. Y aunque es de subrayar que este es solo uno de los factores que se relaciona con el fracaso escolar de los estudiantes, se toma como un referente determinante a la hora de cuestionar el desempeño y el proceso de enseñanza de éstos en el aula. Lo anterior apunta de alguna manera, a que la formación inicial está permeada por debilidades en el campo disciplinar y esto afecta los resultados de los estudiantes. Sin embargo, hay otros factores que inciden en los resultados de las pruebas como los mencionados en el apartado de fracaso escolar y los que más adelante hacen referencia a la formación continua. Al respecto Vaillant (2015) opina que: “Algunas características de la profesión docente son parte del problema, como ser las debilidades de la formación inicial, los escasos apoyos en la etapa de inserción en la docencia y los desajustes de la formación continua” (p. 5). Del mismo modo, Perrenoud (2001) considera que: “El siglo 21 acaba de comenzar y, por el momento, se parece terriblemente al siglo 20. En el corto plazo, las orientaciones deseables para la formación de docentes no serán radicalmente diferentes de aquellas que se podían proponer hace cinco

años” (p. 1). En este orden de ideas, la formación inicial en la región de América Latina y el Caribe presenta las siguientes debilidades:

*a. Débiles requisitos de ingreso en la formación inicial.* En América Latina quienes ingresan a las carreras pedagógicas tienen un capital cultural menos sólido que otros estudiantes de carreras distintas. “Los alumnos de 15 años que manifiestan estar interesados en la docencia tienen puntajes mucho más bajos en las pruebas PISA de matemáticas que los que muestran interés por la ingeniería en todos los países de la región” (Bruns y Luque, 2014, p.7). A esto se suma que los docentes son más pobres que el resto de los estudiantes universitarios, puesto que sus condiciones socioeconómicas son más bajas. Ávalos (2011) considera que los aspirantes a docentes para ingresar a la universidad “no dan muestra de poseer las habilidades que debieron haberse desarrollado en la educación secundaria (lingüísticas, matemáticas y de cultura general) que son necesarias para enfrentar las demandas de la educación superior” (p.8).

Otro aspecto a tener en cuenta es el exceso de oferta en los últimos 15 años en América Latina y el Caribe que aumentó la demanda de ingreso en las facultades de educación y dada la baja exigencia académica que se requiere, los programas se volvieron atractivos para los egresados del nivel de secundaria. En palabras de Bruns y Luque (2014)

Prácticamente todos los países de la región parecen estar atrapados en un equilibrio de bajo nivel, con parámetros poco exigentes para el ingreso en la docencia, candidatos de baja calidad, salarios relativamente bajos e indiferenciados, escaso profesionalismo en las aulas y magros resultados educativos. (p. 11)



Bautista (2014) agrega a lo anterior: “La docencia en los países de la región, continúa siendo para muchos aspirantes la segunda opción en sus expectativas ocupacionales, y aquellos que ingresan no cuentan con la mejor formación de base” (p. 227).

Por otra parte, Gómez y Bautista (2017) opinan que la población necesita de docentes con una formación disciplinar sólida dispuestos a enfrentar los retos que impone la sociedad globalizada en la que estamos, desarrollando en los educandos habilidades que despierten el pensamiento crítico, sin embargo, los modelos institucionales vigentes en algunos países, como las normales y la formación de pregrado en las facultades de educación, se preocupan más por responder a tradiciones institucionales y de gremios que a las nuevas exigencias que demanda la sociedad. Los mismos autores también señalan que: “con un grupo de aspirantes a docencia con bajo nivel de capital académico y cultural, se esperaría que la formación inicial lograra equiparar todas las falencias intelectuales que traen consigo y lograrán elevar su nivel dentro de las universidades” (p. 134). No obstante, la realidad es diferente a lo que se espera, pues como se muestra adelante, en el caso de Colombia los resultados de las pruebas SABER PRO tanto licenciados como normalistas tienen un bajo desempeño. En suma,

(...) la evidencia que dejan los estudios, investigaciones e informes examinada a lo largo de estos últimos años, tanto para los países de la OCDE como para América Latina, es que la formación inicial ha tenido resultados más bien mediocres (Vaillant y Marcelo, 2015). (Vaillant, 2016, p. 9)

*a. Baja calidad en los procesos formativos.* Los desajustes en el currículum, la poca orientación en la práctica y las debilidades en la inserción en el campo, son algunas de las

debilidades que promueven la baja calidad de la formación inicial. Por ello, es necesario que el mejoramiento de la formación docente vaya más allá de la revisión de la coherencia y cohesión curricular, debe enfocarse también en formar maestros para las escuelas del siglo XXI.

Desafortunadamente, algunos dominios en los saberes esenciales en la formación inicial de los futuros docentes no se construyen sino en la práctica, lo que limita la enseñanza a principios pedagógicos y didácticos generales (Perrenoud, 2001). Un cambio profundo que es necesario hacer en las políticas educativas y en los sistemas de formación inicial de los docentes es mejorar la calidad de los programas de formación, especialmente en las competencias, los contenidos y las estrategias de formación (Vaillant, 2018).

Por otro lado, las ENS que existen en Latinoamérica se preocupan por enseñar a sus estudiantes conocimientos en metodologías de la enseñanza, pero con una débil formación en el cuerpo de conocimientos que deben poseer para poner en práctica una vez que ejerzan en el aula en la educación inicial y primaria, lo que resulta perjudicial para el aprendizaje de los niños que cuenten con esta clase de docente (Bautista y Gómez, 2017).

También cabe mencionar que, para algunos la formación inicial de los docentes debe realizarse en universidades y para otros en instituciones de formación docente. Algunos consideran que formarse en universidades trae ventajas de contar con maestros especializados en el campo de la investigación, extensión y con excelencia académica. Sin embargo, experiencias de formación docente en universidades son criticadas porque quienes imparten clases tiene nivel académico más bajo que los mismos estudiantes que se están preparando para ser docentes, además maximizan la teoría sobre la reflexión práctica (Vaillant, 2013). Al respecto, Gómez y Bautista (2017) refuerzan esta idea al considerar que los programas de licenciatura y de las

normales no presentan currículos actualizados y favorecen la formación pedagógica sobre la disciplinar, además agregan que muchas veces los docentes que enseñan en las facultades de educación son egresados de los mismos programas y reproducen las mismas prácticas y patrones que han aprendido en su formación; a esto se suma que los estándares de la producción académica ni siquiera se aproxima a los estándares internacionales, lo cual proyecta un bajo estatus académico de las facultades de educación.

Vaillant (2013) señala que, aunque la inclusión de la formación en las universidades sea exitosa, algunos afirman que lo que realmente elevará la calidad de la enseñanza y contribuirá al desarrollo de competencias profesionales en el aula, es la “articulación teoría-práctica” la cual necesita reducir la brecha entre las universidades y las escuelas. Pues como lo señala Perrenoud (2001)

muchos programas de formación inicial se limitan a establecer un puente entre los saberes universitarios y los programas escolares, lo que no es inútil, pero ocupa de manera muy amplia el curriculum, en detrimento de los saberes didácticos, pedagógicos y sociológicos que están más próximos a las prácticas (p. 11).

Así, la desconexión de la teoría con la práctica trae consecuencias fatales a la hora de la incorporación del docente en el mundo laboral como profesional cualificado, es decir la etapa de inserción “que se define como aquella etapa de transición entre la formación profesional de un individuo y su ingreso a la docencia” (Bautista, 2014, p. 220).

Cuando el maestro se enfrenta al contexto y debe poner en práctica lo que ha aprendido en las facultades de educación o en las ENS, es cuando sufre incertidumbre y estrés al enfrentar

diferentes problemáticas sociales y escolares que, por falta de su experiencia en el campo y conexión de la teoría, la práctica y la reflexión lo llevan a tener problemas de disciplina con el grupo, desmotivación de los estudiantes, poco uso de los recursos tecnológicos y aprovechamiento del tiempo, planeación y organización de la clase deficiente, entre otros. De este modo,

La calidad de los profesores de la región se ve comprometida por un pobre manejo de los contenidos académicos y por prácticas ineficaces en el aula: los profesores de los países estudiados dedican un 65 % o menos del tiempo de clase a la instrucción (en comparación con la práctica de referencia, del 85 %), lo que equivale a perder un día completo de instrucción por semana; hacen un uso limitado de los materiales didácticos disponibles, especialmente de la tecnología de la información y las comunicaciones, y no siempre logran mantener la atención y la participación de los estudiantes. (Bruns y Luque, 2014, p. 2).

Lo anterior incide de forma significativa en el éxito o fracaso escolar de los estudiantes, así como en su motivación en aprender, pues “Cuando los estudiantes pasan por una serie de profesores excelentes o de bajo desempeño a lo largo de varios años, los efectos se potencian, y pueden dar lugar a brechas insalvables en los niveles de aprendizaje” (Bruns y Luque, 2014, p. 6).

*c. Escaso seguimiento y regulación en el egreso.* “Son pocos los estudios directos dedicados a cuánto saben los profesores latinoamericanos sobre los temas que enseñan, pero los trabajos existentes muestran una inquietante desconexión entre los títulos formales de los profesores y sus

habilidades cognitivas” (Bruns y Luque, 2014, p.7). No existen estudios pormenorizados que indiquen el seguimiento que se hace a las facultades de educación o a las ENS en la formación inicial de los docentes y aunque

se observa cierta presión porque se elaboren estándares precisos referidos a lo que debe saber y poder hacer un egresado de la formación docente. Si bien, casi todos los sistemas definen perfiles de egreso, y competencias esperadas de los futuros profesores, prácticamente ninguno parece disponer de un sistema preciso que permita orientar los procesos de formación y proporcione criterios para elaborar exámenes de egreso de los futuros profesores. (Ávalos, 2011, p.15)

En el caso de Colombia, por ejemplo, los estudiantes que egresan de la universidad realizan una prueba denominada SABER PRO desarrollada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de Calidad (ICFES) la cual evalúa las competencias genéricas y específicas. En los resultados obtenidos en las competencias genéricas obtienen los peores resultados en el manejo de competencias ciudadanas, lectura crítica y razonamiento cuantitativo, al igual que inglés. En las pruebas específicas, el panorama no es muy alentador, puesto que se evalúa enseñanza, herramientas pedagógicas y didácticas, mas no contenidos disciplinarios específicos que enseñará el futuro docente, lo que se convierte en un factor negativo dado que, esos contenidos hacen parte del currículo de formación inicial, por tanto deberían ser evaluados y además es lo que pondrá en práctica en la enseñanza de las asignaturas de los estudiantes y le permitirá brindarles competencias intelectuales, científicas , etc., para que el educando tenga un buen rendimiento académico. (Bautista, 2014).

De ahí que la calidad educativa de los profesores de la región de América Latina y el Caribe se convierta en el principal objetivo de las políticas educativas puesto que: “la capacidad de los profesores de asegurarse de que sus alumnos aprendan es la condición imprescindible para que los estudiantes y los países reciban los beneficios económicos y sociales de la educación” (Bruns y Luque, 2014.p.6) Además de tener presente que “Lo que ocurre con la formación del docente, repercute profundamente en la vida de los niños y adolescentes que hoy están en las aulas y en los de las décadas venideras” (Vaillant, 2018, p. 22).

#### ***2.4.2.1.1 Formación continua.***

La formación continua es el proceso individual o colectivo por el cual el docente busca mejorar sus prácticas educativas. Algunas características y problemas que se presentan en América Latina son: “intensa actividad y bajo impacto en las acciones de formación continua, escasa relevancia y calidad de la oferta, desvinculación con la realidad de las escuelas y desconocimiento de la realidad de los profesores que inician su actividad...” (Vaillant, 2016, p. 10).

Para Ávalos (2007) La formación continua es un proceso de aprendizaje que se manifiesta en la enseñanza del maestro y ocurre durante toda su vida, es dinámico y “Se centra en el fortalecimiento del juicio profesional del docente mediante la ampliación de sus criterios (conocimientos y habilidades) y se la define como “desarrollo profesional” docente” (p.3).

De esta manera la formación docente continua del maestro se convierte en proceso crucial para enfrentar los desafío y retos de la escuela que constantemente cambia, puesto que estamos en una sociedad que sufre múltiples transformaciones de tipo económico, laboral, académico,

etc. Por esto, “las transformaciones sociales y económicas del siglo XXI impulsan a las instituciones de formación a desarrollar modalidades que aseguren niveles de competencia adecuados en los futuros docentes y en los docentes en ejercicio” (Vaillant, 2018, p. 9). A pesar de ello, los esfuerzos que se han presentado en las últimas tres décadas en América Latina y el Caribe para formar a los docentes no muestran resultados muy significativos, puesto que investigaciones en el campo revelan que los programas, talleres, cursos, etc. no generan gran impacto en el aula y por ende no corresponden a las expectativas de los docentes y a la mejora de sus prácticas educativas. “Por otra parte, la formación continua atada a remuneraciones y ascensos en los escalafones respectivos, ha generado “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de los docentes más débiles que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social (Sandoval, 2000; Terigi, 2010)” (UNESCO, 2012, p. 60).

De este modo, algunos temas críticos que presenta la UNESCO (2012, pp. 72-77) en el documento: *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe* sobre la formación continua docente son:

a. *Escasa relevancia y articulación de la formación continua*: Una de las principales debilidades de las reformas educativas de los años 90’s en América Latina fue la poca importancia que le concedieron al desarrollo profesional, puesto que las políticas se enfocaron más en la formación inicial, los incentivos y las evaluaciones de desempeño. También la gran oferta y demanda para perfeccionar la profesión docente permitió que las instituciones no demandaran grandes costos y exigencias a los docentes, lo cual les favoreció, pues estaba acorde a sus aspiraciones al obtener certificaciones fácilmente, sin esfuerzo y en poco tiempo que se ajustaba de acuerdo a sus necesidades dado el escaso tiempo en sus jornadas.

Otro problema es la ausencia de programas coherentes, pertinentes y bien coordinados a largo plazo que favorezcan el desarrollo profesional. Las buenas iniciativas propuestas por expertos no han tenido el suficiente apoyo y a ello se suma que algunas experiencias fueron sustituidas o abandonadas para dar inicio a otros programas.

b. *Bajo impacto de las acciones emprendidas:* La calidad en la oferta de programas de capacitación que ofrecen las instituciones es precaria, pues estas también presentan debilidades en la formación inicial que proporcionan. Además, existen ofertas tradicionales que no tienen vinculación alguna con las prioridades de los profesores y las escuelas. Es de agregar que las metodologías tradicionales que se imparten no contribuyen a la reflexión del docente y la apropiación del conocimiento crítico, lo que va en contravía con las tendencias del aprendizaje colaborativo. Los docentes se desmotivan cuando observan que la formación continua no es efectiva y se aleja la teoría de la práctica.

Por otra parte, se estimula a los docentes más por su asistencia a los cursos o talleres que por lo que logran aprender y “menos aún, a su transferencia al trabajo de aula y su impacto en los aprendizajes de sus alumnos” (UNESCO, 2012, p.73).

c. *Desconocimiento de la heterogeneidad docente:* Aún persisten los programas de educación que desconocen la heterogeneidad de los maestros en cuanto a su experiencia, edad, tipo de formación inicial, lugar donde se desempeñan, etc. Cabe subrayar aquí, que es importante poner atención a la inserción de profesores noveles en el campo educativo, pues estos son los que presentan mayor presión y dificultades a la hora de sortear las diferentes situaciones que suceden en la escuela. Infortunadamente, en la Región el apoyo a las iniciativas de inserción es incipiente.



d. *Falta de regulación de la oferta:* Debido a la extensa oferta de programas por parte de diferentes instituciones (sobre todo privadas) la regulación de las mismas ha sido muy compleja lo cual incide en la calidad y la relevancia de la prestación del servicio, que no considera los estándares que se requieren para el desempeño profesional como referentes de una formación continua. La preocupación de los oferentes por salir al mercado a ofrecer programas diversos y heterogéneos no tienen en cuenta los perfiles de los maestros lo que provoca una mercantilización de la educación que afecta en general la calidad educativa.

e. *Poca consideración de la realidad de las escuelas y del aprendizaje colaborativo:* la oferta académica y la capacitación están fuertemente dominadas por modelos tradicionales alejados del contexto escolar, fenómeno que se da por la distancia que existe entre el mundo académico y técnico y la realidad concreta de la escuela. Por tanto, es fundamental que se tenga en cuenta modelos centrados en el “aprendizaje situado” en el desarrollo profesional, con el fin de que el maestro se oriente a resolver problemas de la realidad y cotidianidad escolar para lograr que sus estudiantes desarrollen el aprendizaje significativo.

f. *Dificultades para la regulación y pertinencia de la oferta de postgrados:* Varios estudios realizados en América Latina y el Caribe demuestran que la oferta de programas de postgrado como diplomados, especializaciones, maestrías y doctorados ha sido desordenada sin suficiente calidad y pertinencia. Si bien los sistemas nacionales de acreditación y certificación apoyan la calidad de los programas ofrecidos por las Instituciones de Educación Superior (IES), atendiendo a los parámetros internacionales, es de tener en cuenta que esto atañe al marco de investigación de los oferentes lo cual les brinda solidez, y de por sí esto es positivo, sin embargo, si lo que se pretende es que los postgrados tengan mayor relevancia, es necesario enfatizar en los

componentes de la formación práctica, lo cual es central para la modificación de las prácticas de enseñanza de los docentes.

Finalmente, la preocupación por realizar reformas que beneficien la calidad educativa y por ende la formación de los docentes seguirá siendo un reto y desafío urgente en América Latina y el Caribe, puesto que “... mientras no se cuente con profesionales docentes mejor preparados, satisfechos de su profesión y con las capacidades necesarias para aprender y favorecer aprendizajes, ninguna reforma, por muy bien ideada que esté, podrá resultar exitosa” (Flores, 2005, p.46).

#### **2.4.2.2 Condiciones de ingreso.**

Las condiciones y requisitos de ingreso de los nuevos profesionales a la carrera docente son creadas por los Sistemas Educativos de cada país. De acuerdo a la UNESCO (2012),

Los Ministerios de Educación son los empleadores más importantes del profesorado en los países de América Latina y el Caribe, lo que explica el peso de las decisiones que toman en el ámbito de la carrera docente. Los estatutos y carreras docentes revisados consideran las distintas funciones que puede desempeñar un profesor o profesora en el sistema escolar: docencia de aula, funciones directivas, funciones técnico-pedagógicas, supervisión. (p. 78)

En el caso de Colombia los actos normativos que regulan el acceso a la docencia están dados por el Estado a través de diferentes entidades (Congreso de la República, MEN, las Secretarías de Educación, Departamento de Administración de la Función Pública y la Comisión Nacional del Servicio Civil) para el sector público y el Código sustantivo del trabajo para el sector

privado. Coexisten en la actualidad dos estatutos: el regido por el Decreto 2277 de 1979 que refiere las normas que regulan el ejercicio de la profesión docente y el 1278 de 2002 que expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Este último es el que se encuentra vigente para el acceso a la carrera docente (Bautista, 2014).

Bautista (2009) expone que en el Decreto 2277 de 1979 los únicos que podían ejercer la profesión docente eran aquellos que acreditaran un título en educación o que estuvieran inscritos en el Escalafón Nacional Docente. En la formación inicial de estos docentes prevalecían los componentes pedagógicos y didácticos, y los conocimientos disciplinares como la biología, español, matemáticas, etc. son concebidos como el medio que utilizan los docentes para formar a los estudiantes. Este modelo de las facultades de educación se reprodujo durante varias décadas. Por su parte, el Decreto 1278 de 2002 abre un nuevo horizonte al acceso de la carrera docente, pues establece que no sólo los licenciados o normalistas pueden ingresar sino también aquellos profesionales de otras carreras (ingenieros, filósofos, matemáticos, médicos) que se encuentren interesados en trabajar en la docencia. De esta manera, los conocimientos disciplinares que eran un medio anteriormente, en el Nuevo Estatuto, se convierten en centrales para la formación de los estudiantes, y es justamente esa especialización específica lo que legitima a un buen maestro en el aula. Bautista sostiene que:

La docencia, que durante años se configuró como una profesión cerrada a licenciados y pedagogos, es ahora una profesión abierta cuyo requisito de ingreso es únicamente el conocimiento en un área específica, manifestado en la aprobación del Concurso de Méritos que periódicamente el Estado realiza para seleccionar a nuevos docentes. (p. 120)

Para ingresar a la docencia se debe aprobar un concurso de méritos que está permitido para licenciados, normalistas, tecnólogos en educación y profesionales con un título diferente al de las ciencias de la educación. Cabe subrayar que quienes se presentan con título de Normalista Superior están habilitados para ejercer solo en los niveles de preescolar y básica primaria y quienes presentan el título de licenciados ejercen en el nivel básico y secundario. Los profesionales diferentes a los licenciados deben realizar a la par del ingreso a la carrera docente cursos complementarios afines a la pedagogía y/o educación. (UNESCO, 2012).

En Colombia se establecen tres tipos de evaluación de acuerdo al Decreto 1278 de 2002 que evalúa diferentes momentos de la carrera docente. Estos son: a) la evaluación de desempeño y competencias específicas del período de prueba de carácter obligatorio que los docentes deben aprobar con una calificación igual o superior al 60%. Si la superan, se inscriben al Escalafón Nacional Docente, de lo contrario deben abandonar el servicio, b) la segunda evaluación de desempeño se basa en el cumplimiento de las competencias funcionales (dominio curricular, planeación y organización, pedagogía y didáctica, uso de los recursos, evaluación de los aprendizajes, etc.) y comportamentales (trabajo en equipo, compromiso social e institucional) que el docente desarrolla durante el año escolar. Esta es anual y de carácter obligatorio realizada por los directivos de la institución, c) la última evaluación es denominada de competencia y es de carácter voluntario después de tres años al servicio del magisterio, los candidatos que logren superarla pueden reubicarse salarialmente o ascender en el escalafón dependiendo del tipo de inscripción que realicen al momento de presentarla. (Vaillant, 2010).

### **2.4.2.3 Permanencia y promoción de los docentes.**

Este es uno de los retos esenciales que tienen los Sistemas Educativos para que sus docentes permanezcan en la escuela una vez estos ingresan a la carrera docente. La promoción en su carrera es fundamental a la hora de retenerlos, ya que de esta depende el mejoramiento de las condiciones laborales que contribuyan a su calidad de vida. “Esto es posible no solamente mediante buenos ambientes escolares, sino también mediante remuneraciones adecuadas y beneficios prestacionales. (...) La posición que ocupa cada docente ... depende de la definición y flexibilidad de los mecanismos de promoción que establezca el sistema educativo” (Bautista y Gómez, 2017, pp. 22-23).

Bautista (2009) opina que “en general, la permanencia de los docentes se encuentra mediada por dos factores que se pueden separar analíticamente: por factores asociados al ámbito psicológico del docente y por factores asociados a sus condiciones laborales y salariales” (p. 122). Con respecto a los factores asociados al ámbito psicológico de los docentes, han sido olvidados y no se encuentran en las normatividades que rigen cada país.

Esteve (2009) quien acuñó el término “malestar docente” considera que la falta de entusiasmo de los docentes se da por las dificultades de adaptación que enfrentan para asumir los cambios que exige la educación contemporánea. El autor señala 10 indicadores de cambio presentes en la comunidad Iberoamericana que han ido transformando las escuelas conforme se ha ido avanzando hacia una educación universal y la educación de calidad de los inicios del siglo XXI. Entre estos indicadores se encuentran: nuevas responsabilidades del rol del profesor, abandono de la responsabilidad educativa fuera de la escuela, internet y los medios de comunicación como fuentes de información alternativa, diferentes modelos educativos en la sociedad pluralista.( De

la socialización convergente a la socialización divergente), la búsqueda de equilibrio ante modelos educativos contrapuestos, el cambio en la rentabilidad social de la educación, el juicio social al profesor y la crítica generalizada al sistema de enseñanza, una cuestión ideológica: la consideración social del profesor en una sociedad materialista, la necesidad de revisar los contenidos curriculares y la autoridad y disciplina en la relación educativa.

Este es un aspecto que, a pesar de ser olvidado por las políticas educativas y la legislación, es de gran relevancia, puesto que un profesor desmotivado y con la autoestima baja va a proyectar eso a sus estudiantes y no va a ejercer su labor con buena predisposición lo que afectará el aprendizaje de los mismos. Al respecto Brigido (2006) considera que:

Este malestar se funda en muchas razones, entre las que figura el hecho de que el docente no puede realizar sus expectativas, ha perdido autoridad dentro de la escuela y tampoco es respetado fuera de ella. Al deterioro de sus recompensas materiales se suma la falta de recompensas simbólicas. (...). Todo esto afecta de manera decisiva su autoestima y, lógicamente, impacta en la forma en que encaran el desarrollo de sus actividades. (Brigido, 2006, p. 269)

En cuanto al otro factor de permanencia supeditado a las condiciones laborales y salariales de los maestros, este si se encuentra reglamentado en las normatividades de los diferentes países que tienen en cuenta las luchas históricas que los docentes han realizado para llegar a negociaciones que dignifiquen la profesionalización docente. En el caso de Colombia, los docentes nombrados por el Decreto 2277 d 1979 gozan de cierta “estabilidad”, puesto que su permanencia es definida a través del derecho de carrera y se pierde por el retiro forzoso o el

incumplimiento de alguna norma disciplinaria que lo excluya del escalafón. Por el contrario, los docentes del Nuevo Estatuto aseguran su permanencia siempre y cuando aprueben las evaluaciones anuales de desempeño a las que están condicionados (Bautista, 2009).

De acuerdo a Terigi (2009) los retos que enfrentan la mayoría de los países Iberoamericanos para mejorar el trabajo docente es cada vez más desafiante, pues necesitan estimular a los docentes a lo largo de toda su carrera para que permanezcan en esta y cada vez mejoren su formación continua y desempeño.

Por otro lado, la promoción en la docencia en América Latina sobresale por la antigüedad, uno de los factores sobresalientes para avanzar en una carrera profesional, en el que la escala más alta no involucra necesariamente trabajo en el aula. “Esta preponderancia de la antigüedad como criterio para el ascenso y el aumento salarial se ve reflejada en el incremento que el paso de los años significa en el sueldo de los docentes” (Bautista, 2009, p.124).

Otro factor para la promoción de los docentes son los cursos de actualización o capacitación.

Para el caso de Colombia, el Estatuto de 1979 está compuesto por 14 grados y los tres requisitos de ascenso son: el tiempo de servicio, el título y los cursos de capacitación. Los docentes que pertenecen a este Estatuto no están condicionados a presentar una evaluación anual de desempeño, por lo tanto, no se puede valorar el ejercicio pedagógico de los docentes y conocer las necesidades que presenten los estudiantes. El comportamiento disciplinario del docente le garantiza su estabilidad y promoción, o su exclusión del escalafón. En el Nuevo Estatuto de 2002, los docentes y directivos del sector público se clasifican en la escala salarial de acuerdo a los estudios realizados, su desempeño, responsabilidad, etc. Este escalafón cuenta con tres grados y 4 niveles salariales (A-B-C-D). Los docentes se reubican salarialmente o ascienden

en el escalafón siempre y cuando superen la evaluación por competencias y/o acrediten un título de postgrado. Esto indica que los docentes que pertenecen a este Estatuto tienen como fundamento el mérito para su ingreso, permanencia y promoción (Bautista, 2009).

En síntesis, las reformas educativas deben priorizar los factores de la profesionalización docente como la formación, las condiciones de ingreso, permanencia y promoción hacia el logro conjunto de la calidad educativa como principal referente del desarrollo económico y social. Los maestros siguen siendo actores fundamentales para alcanzar una sociedad más equitativa, por tanto, su preparación y su buena disposición es fundamental a la hora de enfrentar las exigencias de inclusión por la diversidad sociocultural de los alumnos, la cobertura, el uso de las TICS, el debilitamiento de la estructura familiar, etc. De este modo, “cualquiera sea el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mejor que la de sus profesores. La calidad de estos, tanto como su distribución y organización, afectan directamente a la equidad” (UNESCO, 2012, p. 16).

### ***2.5 Aportes de la Sociología de la Educación a la formación docente***

Para Mannheim (1961) citado por Guerrero (2003) el profesor moderno debe ser un maestro de vida y no un maestro de escuela, porque la sociedad es cambiante y compleja y una buena educación solo es adecuada si el profesor conoce el mundo social de donde viene el estudiante. Por ello, plantea que, para ayudar a la construcción de una educación de altura, son necesarios cursos como: Sociología de la Educación, Ciencia de la conducta, Sociología de la cultura y Análisis de la estructura social (p.142).



Para Guerrero (2003) la Sociología de la Educación es imprescindible en la formación inicial de los profesores y pedagogos porque le proporciona los instrumentos teóricos y de análisis que le permiten comprender el contexto social en el cual se desempeña y donde forma a los estudiantes. Además, les ayuda a cuestionarse sobre las realidades cotidianas de las prácticas de las aulas.

Tenti (2010) considera que la sociología en sí misma es un fenómeno social que comparte una lógica con otras realidades, por ejemplo, la escuela es una institución social, una realidad que está “más allá de los sujetos que le dan vida”. Además, la educación es práctica lo que implica que sus agentes interactúen sistemáticamente en términos de co-presencia como en términos estructurales, esto significa que la relación entre el docente y el estudiante es una práctica social, por ende, tiene las cualidades de la interacción social. El autor también opina que

En una institución de formación docente el profesor de sociología de la educación tiene que seleccionar algunas respuestas que la sociología da a ciertas temáticas relevantes para entender los procesos, agentes e instituciones educativas y sus vinculaciones con el resto de la sociedad. (p. 12)

Finalmente, Guerrero (2007) opina que “la Sociología de la Educación se sitúa en el corazón de la Sociología: una ciencia con su corpus teórico que, a través de la investigación empírica, está en condiciones de describir, explicar y comprender los fenómenos, instituciones y procesos educativos” (p. 219). Por eso es necesario que en todos los planes de estudio de la formación inicial y continua de los docentes esté presente la Sociología de la Educación, puesto que esto servirá para afrontar el valor de la enseñanza en la práctica docente.

Las diferentes perspectivas de los autores y los aportes teóricos que se presentaron en este capítulo, muestran la importancia de la Sociología y por tanto de la Sociología de la Educación en el Sistema Educativo, dado que cada individuo se desarrolla y se desenvuelve como un ser social interactuando con otros, y una de las agencias de socialización más importante es la escuela, por lo que todos los agentes que hacen parte de ella, como los docentes juegan un rol fundamental para que la calidad educativa se logre. El siguiente capítulo que se expone es el de la metodología de la investigación en el que se presenta el paradigma, enfoque, método, técnicas e instrumentos de recolección de datos y el contexto de la población.

## Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo está compuesto por una explicación del paradigma, enfoque, diseño metodológico y las técnicas e instrumentos de recolección de la información que se utilizaron en la presente investigación para hacer su respectivo análisis, así como el contexto y los participantes.

### 3.1 Paradigma

Un paradigma se constituye en la perspectiva con la cual el investigador interpreta la realidad y se aproxima a la misma a través de la elección del método y los instrumentos de recolección de la información en una investigación. De acuerdo a Rodríguez (2003) un paradigma es “un conjunto de creencias y actitudes, como una visión del mundo compartida por un grupo de investigadores; y que implica, específicamente, una metodología determinada en la práctica de la investigación”. (p.23). De este modo, el paradigma es la lente desde la cual se puede abordar la investigación, por tanto, el que se eligió para el presente trabajo fue el *paradigma naturalista*. Este paradigma parte de una posición ontológica nominalista que se enfoca en el significado que los participantes le asignan a la realidad que los circunda; en este caso el significado que tanto estudiantes de grado sexto como docentes y directivos le asignan a la problemática del “fracaso escolar” en la escuela, puesto que esta “trata de cumplir dentro del sistema social tres grandes funciones que responden a los requerimientos de los tres subsistemas centrales en los que podemos articular la realidad social: el tecno-económico, el socio-político y el cultural ideológico” (Page, 1977, p.24 citado en Redondo, 2000, p. 8). El paradigma también parte de la posición epistemológica subjetivista, donde la investigadora tiene como función reconstruir el proceso de interpretación que los participantes hacen de la realidad y de este modo

reconstruirla a partir de las observaciones e interacciones con los mismos, enfatizando en el proceso de comprensión (Rodríguez, 2003); interacción que la investigadora ha tenido en la institución Alfonso López Michelsen donde labora y que su experiencia le ha proporcionado al estar inmersa en esa realidad del “fracaso escolar” que se da en el grado sexto año tras año. Finalmente, este paradigma se posiciona desde la metodología interpretativa, dado que es holística e inductiva, interpreta la realidad desde adentro y el proceso de recolección de la información y su análisis es iterativo y no lineal. “Esto implica que los resultados no reportan algo que está “allá afuera”, sino que son construidos en el proceso de investigación” (Rodríguez, 2003, p. 29).

### **3.2 Enfoque**

El enfoque cualitativo aborda la investigación desde una perspectiva interpretativa que analiza los significados que los participantes dan a sus propias realidades. Esta no es lineal, y en ella está inmerso el investigador y los participantes, por lo que sus acciones pueden ser modificadas de acuerdo a los resultados que vaya arrojando el estudio. El investigador hace constante reflexión y esta es importante en el proceso investigativo. Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen). (p. 9)

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación propende comprender de forma integral el fenómeno del “fracaso escolar” en los estudiantes de grado sexto de la institución Alfonso López Michelsen e interpretar cómo sienten y viven esta experiencia los participantes.

Por otro lado, el enfoque cualitativo es aplicable en campos como la etnografía, la investigación acción, el estudio de caso y las historias de vida, aunque no necesariamente sean las únicas (Niño,2011). A continuación, se explica el diseño metodológico que se ha escogido para llevar a cabo esta investigación.

### **3.3 Diseño metodológico**

El *estudio de caso* es un método que aprehende la realidad de una determinada situación y es muy útil en investigaciones de organizaciones e instituciones, debido a que permite generar teoría a la luz de diferentes factores que afloran de la realidad y el contexto en el que se desarrolla una problemática. (López, 2013)

El estudio de caso se centra en el examen de sucesos o situaciones personales que viven los individuos y se puede aplicar a una persona, a familias, comunidades, instituciones educativas conducta de los estudiantes, situaciones de los maestros, etc. Las conclusiones a las que se llegue haciendo uso de esta metodología no necesariamente se deben generalizar pues tienen su propia bondad y para superarlo Sabino citado en Niño (2011) plantea estrategias como: buscar “casos típicos, seleccionar casos extremos o tomar casos marginales” (p.38). Por esta razón, en esta investigación se tuvo en cuenta el grado sexto, ya que dentro de los factores que llaman la atención es la gran pérdida del año escolar y es un caso muy recurrente que se da en las diferentes instituciones educativas. Además, los resultados que se puedan desprender del estudio

de caso “son útiles para desarrollar políticas públicas y proponer recomendaciones y cambios en las mismas, evaluar programas, construir instrumentos de investigación y sirve para fines políticos y científicos (López, 2013, p. 142).

Las técnicas más aplicables en el estudio de caso pueden ser las entrevistas y las encuestas por lo tanto han sido utilizadas para el presente estudio.

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección**

La recolección de información en una tarea fundamental, puesto que se constituye como el cuerpo de toda investigación sobre el fenómeno o problema de estudio. Por ello el proceso de recolección de datos depende, en gran parte de las técnicas de recolección, así como del problema, los objetivos, la muestra, entre otros. Es así como los instrumentos se convierten en una herramienta esencial para la recolección de datos, puesto que su función es “capturar” la información que se requiere para comprobar el logro de los objetivos de la investigación, de ahí su precisión y utilidad (Niño, 2011). En el presente estudio, se utiliza la encuesta, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Para realizar la investigación y recolectar la información a través de los diferentes instrumentos se solicitó la autorización de la rectora de la rectora a través de una carta (Ver Anexo 1)

#### **3.4.1 La encuesta**

La encuesta es un instrumento que puede ser utilizado en múltiples campos por su gran alcance y aplicación, sobre todo en una investigación que requiere de un gran flujo informativo. Adicionalmente, la encuesta es útil porque permite acercarse a los participantes de forma directa. (Cerdeña, 2008). Para propósitos de esta investigación se utilizó la encuesta compuesta de

preguntas abiertas, cerradas y semicerradas, que permiten conocer y enriquecer la opinión de los participantes frente a las preguntas que se formulan en correspondencia directa con las opciones de respuesta. El objetivo al que se pretendía responder con este instrumento es: Identificar los principales factores que inciden en el “fracaso escolar” de los estudiantes en grado sexto. Para ello, se realizó la encuesta a 33 estudiantes de grado sexto de la jornada mañana y tarde de la institución. Esta se dividió en cuatro partes (Ver anexo 2): información personal, contexto escolar, aspectos académicos en educación primaria y aspectos académicos en grado sexto, para un total de 33 preguntas. Algunas requerían justificación, lo que ayudó a profundizar más la información que se solicitaba.

También se realizó otra encuesta con 19 preguntas cerradas y semiabiertas a 18 docentes: 8 de primaria y 10 de secundaria que dictan en grado sexto. Esta se dividió en 3 bloques temáticos (Ver anexo 3): información básica del docente, formación docente y fracaso escolar con el propósito de responder al objetivo: determinar los factores de la formación docente que inciden el fracaso escolar.

### ***3.4.2 La entrevista***

La entrevista es una de las técnicas más usadas en la investigación cualitativa y permite acercarse a los participantes de forma directa y conocer sus opiniones sobre un tema específico. “La entrevista cualitativa genera a oportunidad para comprender los puntos de vista de los participantes en la investigación acerca de sus mundos tal como son descritos en sus propias palabras” (Mayan, 2001, p.15). Teniendo en cuenta las bondades que ofrece este instrumento, se ha diseñado una entrevista semi-estructurada (Ver anexo 4) la cual permite indagar la opinión y

percepción de los participantes sobre un tema, a través de la creación de algunas preguntas previamente formuladas y estructuradas que el investigador hace con el fin de obtener información específica y ampliar las respuestas. “Las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández, et al., 2014, p. 403). Las 10 preguntas seleccionadas para el diseño de la entrevista de esta investigación se basaron en la clasificación propuesta por Mertens (2010) divididas en: “preguntas de opinión, de expresión de sentimientos, de conocimiento, sensitivas, de antecedentes y de simulación” (Hernández, et al., 2014, p. 404). Se realizaron a 4 directivos docentes (rectora y coordinadores) y 1 orientadora. Lo anterior con el propósito de nutrir la investigación, proporcionarle validez y confiabilidad que permita la triangulación, así como dar respuesta tanto al objetivo enfocado en los factores que inciden en el fracaso escolar de los estudiantes de grado sexto desde la perspectiva institucional y determinar los factores de la formación docente que influyen en el mismo fenómeno.

### ***3.4.3 Grupo focal***

El grupo focal es un instrumento que sirve para apoyar la investigación y las fuentes primarias que forman parte de la misma. Este generalmente reúne un número pequeño de personas que discuten sobre un tema de interés y va dirigido bajo la supervisión de un moderador. De acuerdo a Hernández, et al. (2014) “En esta técnica de recolección de datos, la unidad de análisis es el grupo (lo que expresa y construye) y tiene su origen en las dinámicas grupales, muy socorridas en la psicología” (p. 409). A diferencia de las entrevistas que requieren de respuestas individuales de los participantes, en el grupo focal “la narrativa es colectiva”.



Para el presente estudio, el grupo focal (Ver anexo 5) se llevó a cabo en una sesión donde participaron 4 estudiantes de grado 6 y la investigadora que tuvo el papel de moderadora. Se realizaron un promedio de 11 preguntas clave en torno al tema del “fracaso escolar”, pero se incrementaron otras que surgían a partir de la discusión con los estudiantes.

Después de haber explicado las técnicas e instrumentos de recolección que se utilizaron para la recolección de la información, se procede a describir el contexto de la investigación y los participantes.

### **3.5 Contexto**

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Distrital Colegio Alfonso López Michelsen, ubicado en la localidad de Bosa en la UPZ 87 Tintal Sur. Esta institución fue creada bajo la alcaldía del Doctor Luis Eduardo Garzón, mediante Resolución N° 4601 del 16 de noviembre de 2007 de la Secretaría de Educación Distrital, en el marco del plan sectorial de educación contemplado en el plan de gobierno “Bogotá sin Indiferencia”. Hasta mediados del 2007 funcionaba en casetas prefabricadas desde grado 1 hasta 9 y preescolar en salones comunales aledaños a la Institución. La entrega total de las instalaciones del colegio se realizó el 13 de diciembre del mismo año como parte del plan de Colegios de Excelencia de la Secretaría de Educación. Cuenta con una población aproximada de 3600 estudiantes en ambas jornadas y 120 docentes entre directivos, docente de aula y orientadores. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) “Una vida para la excelencia” del colegio presenta el énfasis institucional en “Comunicación, arte y expresión” y se soporta en los elementos teóricos de la propuesta emanada de la Secretaría de Educación de Bogotá en el documento “Orientaciones curriculares para el campo de Comunicación, Arte y Expresión” (2007). Este énfasis agrupa principalmente

asignaturas como humanidades, inglés, artes, danzas, teatro y música. El fin de este énfasis consiste en articular los medios de comunicación, tecnología y las dimensiones del lenguaje. Cabe resaltar que el modelo pedagógico de la institución es el histórico cultural. En cuanto a los estudiantes, el número promedio por salón es de 40, y la intensidad horaria en primaria es de 3 horas a la semana, 4 horas de sexto a noveno y 2 horas en los grados décimo y undécimo.

Con respecto a los docentes de primaria, el número de docentes es de 44 aproximadamente en ambas jornadas, de los cuales 20 profesores se encuentran en ciclo inicial correspondiente a transición, primero y segundo; y 20 en ciclo dos correspondiente a tercero, cuarto y quinto, con un promedio de 36 y 42 estudiantes por salón, exceptuando transición que oscila entre 25 y 27 estudiantes por grupo. Es de resaltar que en su mayoría los profesores en primaria son mujeres salvo el profesor de educación física. Las asignaturas están repartidas de la siguiente manera: en ciclo inicial la modalidad de enseñanza es a través de dimensiones (comunicativa, cognitiva, socio afectiva y físico creativa y cada maestra enseña todas las dimensiones; en ciclo dos ya no se enseña por dimensiones, sino por asignaturas como matemáticas, español, sociales, ciencias, ética, religión, inglés, artes, tecnología, educación física, y danzas. En el grado tercero un docente se encarga de enseñar casi todas las asignaturas con el grupo que le corresponda y solo inglés, ética, artes o tecnología las enseña un maestro diferente al titular del curso. En el caso de los grados cuarto y quinto deciden la distribución de la carga académica dependiendo de la intensidad horaria y del dominio de saberes en algunas asignaturas que no son necesariamente de su especialidad. La intensidad horaria es de 23 horas semanales de 55 minutos y 2 horas trabajo pedagógico, para un total de 25 horas cátedra. (Manual de convivencia, 2019).

### 3.6 Participantes

Para elegir una muestra representativa dentro de la presente investigación se recurrió a la técnica del “muestreo”, específicamente el probabilístico, porque se eligió a la población al azar, teniendo en cuenta que la población es homogénea y que todos tienen la posibilidad de ser escogidos, a través de la estrategia que el investigador elija para evitar sus preferencias (Niño, 2011). En ese orden de ideas, se escogieron aleatoriamente, 33 participantes de grado sexto de la jornada mañana y tarde de los cursos 601, 602, 603 y 604 respectivamente.

La edad de los estudiantes oscila entre los 11 y 14 años de edad. El 12,1 % pertenece al estrato 1, el 51,5% pertenece al estrato 2 y el 33,3% al estrato 3. El 44,2% de los estudiantes hace parte de la institución desde el grado transición, el 24,2% entraron en el año 2019, el 15,2% están desde primero de primaria y el 21,2% son repitentes de grado 6.

En un gran número de estudiantes se destaca la conformación de familias disfuncionales, con padres jóvenes separados, en algunos casos con nuevas familias conformadas por padrastros y hermanastros, en otros casos cerca de la mitad del grupo son familias conformadas por madres solteras cabeza de hogar, en el que se presenta una ausencia frecuente y total de los padres varones en el acompañamiento y responsabilidades generales para con los niños.

El nivel educativo de los padres en su mayoría cuenta con estudios de primaria y básica secundaria, cerca de la mitad de los padres lograron terminar su bachillerato y algunos de ellos se encuentran realizando estudios técnicos o tecnológicos. Laboran principalmente como independientes con pequeños negocios de ventas ambulantes, empleados domésticos, servicios generales, conductores, vigilantes, cuidadores de niños, algunos empleados en bodegas o cajeros.

Finalmente, el acompañamiento escolar en un gran número de estudiantes es realizado principalmente por abuelos, familiares, hermanos mayores, vecinos, cuidadores por horas, en algunos casos extremos, los niños se quedan solos. En el caso de estos estudiantes su rendimiento académico era más bajo en comparación con aquellos que presentaban mayor acompañamiento por sus padres. (Granados y Mayorga, 2019)

## **Capítulo 4. Descripción y análisis de los resultados**

En este capítulo se va a describir los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos que se utilizó para la recolección de la información (encuesta, grupo focal estudiantes, encuesta y entrevista docentes), al mismo tiempo se mostrará el respectivo análisis de los datos y posteriormente se explicará el diseño sistemático que se aplicó para dicho análisis a través del proceso de codificación (abierta, axial y selectiva) el cual ayudó a establecer las principales categorías del problema de investigación. Finalmente, se realiza el proceso de triangulación de las diversas fuentes con el fin de darle validez y confiabilidad al estudio.

### **4.1 Descripción e interpretación de los instrumentos aplicados**

A continuación, se va a realizar la descripción de los resultados que se analizaron en cada uno de los instrumentos aplicados a los estudiantes, docentes, directivos y orientadores. Se inicia con la descripción de la encuesta y el grupo focal aplicado a los estudiantes de grado sexto, posteriormente la encuesta que realizaron docentes de primaria y grado sexto de la jornada mañana y tarde y finalmente la encuesta a los directivos y orientadores de ambas jornadas.

#### ***4.1.1 Encuesta estudiantes grado sexto***

Se realizó una encuesta a 33 estudiantes de grado sexto pertenecientes a los diferentes cursos (601,602, 603 y 604) de jornada mañana y tarde de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Alfonso López Michelsen. La encuesta era semiabierta con un número de 33 preguntas divididas en 4 partes: preguntas de información personal, contexto escolar, aspectos académicos en educación primaria y aspectos académicos en grado sexto. Algunas preguntas requerían

justificación. El anexo 6 muestra los resultados plasmados en gráficas de las preguntas cerradas de la encuesta.

En la primera sección de información personal el 55% de los estudiantes pertenecían a la jornada de la mañana y el 45% a la tarde. El rango de edad de los niños en grado sexto está entre los 11 y los 14 años, de los cuales el 39,4% tienen 12 años, el 36,7% 11 años, el 18,2% 13 años y el 6,1% tienen 14 años. El Decreto 2247 de 1997 establece que los niños de transición deben cumplir la condición de tener cinco años de edad para el ingreso, si a ello le sumamos cinco años en el nivel de primaria, los estudiantes que no han tenido mayor dificultad en su trayectoria escolar deben tener entre 11 y 12 años en grado sexto, lo que implica que quienes tienen entre 13 y 14 años, posiblemente han experimentado algún proceso de fracaso escolar.

Con respecto al estrato social al cual pertenecen, 12,1% en el 1, el 51,5% se ubica en el 2 y el 33,3% en el 3. 18 de los estudiantes encuestados viven con su padres y hermanos, 11 viven con su mamá, hermanos y otros familiares, pero también con su padrastro, 3 viven con sus padres y otros familiares (tíos, primos, abuelos) y 2 viven solamente con sus abuelos. El estrato al cual pertenece la mayoría de los estudiantes, así como la diversidad e miembros de familia con los que viven sirven como indicadores para aproximarse a la realidad de los estudiantes teniendo en cuenta el capital cultural que pueden desarrollar en su familia como agente de socialización. Lo cual puede influir en su rendimiento escolar.

La segunda sección que refiere a contexto escolar, se indagó por los conocimientos que los estudiantes tenían sobre el PEI y el SIE de la institución a lo cual el 72.7% de los estudiantes respondió que no conoce el PEI, mientras que el 27.3% mencionaron tener algún conocimiento

acerca de este. En la justificación a la respuesta muchos afirman que no lo conocen porque no se los han explicado o no les han hablado del tema, mientras que la mayoría que respondió afirmativamente tienen una idea tergiversada de lo que este significa o solo sabe el significado de la sigla, algunas de las respuestas fueron: E3<sup>3</sup>: “ es una página para poder hacer encuestas”; E11: “mejorar el conocimiento y el desarrollo”; E18: “es un proyecto educativo institucional”.

En lo que refiere al SIE, el 78,8% de los estudiantes mencionaron que lo desconocían y el 21,2% solo mencionó que conoce algunos aspectos. Aquellos que respondieron que lo conocían justificaban su respuesta al expresar que con una materia se pierde el año, sin embargo, otros asocian la sigla SIE con una definición diferente, por ejemplo: E 16: “Es un Sistema de Información Empresarial o SIE (en inglés Enterprise Information System, acrónimo EIS) es generalmente cualquier tipo de sistema de computación que es de "clase Enterprise”

Al igual que con el PEI los estudiantes mencionaron que nunca les han explicado de este tema, que esto es nuevo para ellos y algunos no tienen conocimiento puesto que proceden de otro colegio y son nuevos en la Institución. Los pocos que dijeron conocerlo, solamente hacen referencia al aspecto de aprobación y reprobación. Esto muestra la poca información que se brinda a los estudiantes cuando inician su año escolar y más teniendo en cuenta que hacen su transición de 5 a 6 y las dinámicas de primaria son diferentes a las de secundaria.

También se les preguntó a los estudiantes sobre el grado en el que habían ingresado a la Institución con el fin de conocer la antigüedad que llevan en el mismo y más adelante analizar el

---

<sup>3</sup> EX: La letra E corresponde a estudiante que será usada de aquí en adelante para plasmar los comentarios de los mismos y la X reemplaza al número de estudiante que participó. Por ejemplo, E3 corresponde al comentario realizado por el estudiante 3.

proceso de su cambio de primaria a secundaria. El 42,4% ingresaron a la institución desde transición, un 15,2% ingresaron en primero, 6% ingresaron en segundo, 6% ingresaron en tercero, 3% ingresaron en cuarto, 3% ingresaron en quinto, y con un 24,2% ingresaron a grado sexto. Como se puede observar hay un buen porcentaje de estudiantes nuevos que llegan a la Institución, indicador que sirve para profundizar las razones por las cuales los estudiantes tuvieron que cambiar de Institución. Durante la trayectoria escolar, el 63,6% correspondiente a 21 estudiantes mencionaron no haber tenido que repetir ningún grado, mientras que el 36,4% equivalente a 12 estudiantes mencionaron que si han tenido que repetir algún grado. De los estudiantes que afirmaron haber repetido algún grado, 9 de ellos repitieron sexto, 1 quinto, 1 cuarto, 1 tercero, en segundo no se mencionó ningún estudiante, 1 en primero y ninguno en transición. Siendo sexto el grado donde mayor nivel de repitencia se presenta.

Frente a la pregunta *¿Por qué razón crees que los estudiantes no aprueban el año escolar?*

Los estudiantes opinaron que entre las razones más predominantes están: las clases muy aburridas, falta de exigencia de algunos docentes, otros en cambio muy exigentes, falta de atención en las clases, indisciplina, se les olvida lo que aprenden y temas poco interesantes. Algunos comentarios que expresaron fueron los siguientes: E2: “No les gustan los temas que enseñan por que tal vez por que creen que no les servira de nada en su vida”; E16: “por que digamos que un profesor no son lo bastante exigente y los estudiantes no prestan atención y como no los regañan pues maman gallo”; E32: “No comprenden lo que el profesor explica., Porque parecen poco interesantes los temas” y porque

E26: No comprenden lo que el profesor explica., Sienten temor de los profesores., Se les olvida lo que aprenden. Lo que pasa es que pasan muchos hechos del colegio por que por



ejemplo hay gran cantidad de materiales que se están perdiendo por ejemplo los instrumentos del colegio están deteriorados.

Lo anterior evidencia la desmotivación que manifiestan los estudiantes por aprender. Gran parte de ello muestra que los docentes tienen dificultades para dominar los grupos, motivarlos, preparar temas interesantes que les contribuyan a desarrollar el aprendizaje significativo. Esto trae como consecuencia indisciplina, desinterés, falta de compromiso y responsabilidad.

En el apartado tres de la encuesta se requería saber sobre la experiencia académica de los estudiantes en primaria con el fin de determinar qué tanto se sienten preparados o dominan los saberes básicos. Se les preguntó sobre el gusto por la lectura y escritura desarrollado en primaria. Las respuestas fueron muy diversas, 10 estudiantes respondieron que les gustaba mucho, mientras que los 23 restantes respondieron casi siempre, otros algunas veces, seguido de pocas veces y nunca. En su justificación algunos manifestaron que algunos no les gusta leer, que lo hacen porque en la escuela se lo piden, pero no se sienten motivados, de hecho, consideran también que los libros eran aburridos o muy extensos; mientras que quienes respondieron que les gustaba la lectura, expresaron que es algo inculcado por la familia, les gusta escribir y leer porque contribuye a agilizar su mente y por ende valoran lo que los maestros de primaria hacen con respecto a la lectura y a la escritura. En cuanto a las habilidades artísticas que más desarrollaron en su paso por primaria, el 75,8% respondió que la danza, 30,3% pintar y dibujar, 24,2% actuar, cantar 18,2%, interpretar algún instrumento musical el 18,2% y escribir cuentos o poesías el 18,2%. Aquí vale la pena resaltar lo siguiente, primero, los estudiantes podían escoger más de una respuesta y segundo, no comprendieron la pregunta puesto que lo asociaron con lo que más les gusta hacer, que con las actividades desarrolladas en primaria; no obstante, en la

jornada de la mañana los estudiantes cuentan con un profesor de danza de planta, pero en la tarde no. En lo que respecta al grado de comprensión y dominio del idioma inglés que aprendieron en la básica, 20 estudiantes mencionaron estar en niveles inferiores, al mismo tiempo 13 estudiantes manifestaron tener un buen dominio del inglés; información que se correlacionó con las respuestas abiertas en donde 23 estudiantes dieron a conocer que no dominan ningún tema, el resto mencionó algunos temas como el abecedario, los números, saludos, frutas, pronombres, adverbios, adjetivos, es decir, vocabulario básico.

En relación a las competencias y habilidades matemáticas, 23 estudiantes consideraron tener un mejor dominio en este campo de conocimiento, mientras que 10 de manifestaron poseer menos habilidades. Entre los temas que más dominan los estudiantes se encuentran: la división, multiplicación, resta, suma (operaciones básicas). En este sentido, se observa que desde la escuela primaria se forma a los estudiantes con un nivel matemático muy restringido, limitándose a operaciones básicas, dejando de lado otros componentes teóricos y disciplinares importantes.

Desde el dominio de habilidades y competencias sociales y científicas, 18 estudiantes consideraron estar dentro de un buen rango de conocimiento, mientras que 15 opinaron que sus conocimientos son bajos. Los principales temas que al parecer dominan en ciencias son: la célula y los animales; y en sociales: la conquista de América, civilizaciones, Simón Bolívar y los meridianos. Se puede inferir que el aprendizaje de los estudiantes está más permeado por los contenidos que por el desarrollo de competencias, puesto que cuando se les preguntó si los docentes relacionaban los temas con el contexto, las respuestas fueron divididas, 18 dijeron que algunas y pocas veces y 15 que casi siempre o siempre.

Finalmente, en este apartado se les preguntó sobre su participación en los diferentes proyectos que desarrolla la Institución y valga aclarar que podían elegir más de una respuesta. El 33% mencionaron que no han participado en ningún proyecto, igualmente otro 33% mencionaron que han participado en el Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), el 21,2% en el proyecto de uso del tiempo libre, anteriormente llamado 40x40, el 18,2% la comparsa como espacio académico, el 12% en gobierno escolar y SIMONU (proyecto distrital de Simulación de las Naciones Unidas) el 9,1% en el Proyecto Escolar Ambiental (PRAE), el 6,1% en el club de tecnología y por último el 3% en los proyectos de Sexualidad Félix y Susana, conciliación HERMES y el English day. Frente a los principales aprendizajes o experiencias que los estudiantes han adquirido al participar en los proyectos, 13 de ellos respondieron que les gusta los proyectos porque les ha permitido compartir con otros estudiantes, se interesan por hacer huertas y sembrar plantas en PRAE, desde PILEO aprender a leer cosas que les interesan, y desde HERMES ayudan a los compañeros. De ello se puede evidenciar que los proyectos fuera del aula y que son tomados voluntariamente por los estudiantes, los motivan y les contribuyen a relacionarse con compañeros diferentes a los de su grado.

La última parte de la encuesta estuvo relacionada con aspectos académicos en grado sexto. Cabe mencionar que está fue realizada al finalizar el año, por lo que muchos estudiantes ya saben si aprueban o no, por tanto, se hizo la pregunta: ¿Aprobaste grado sexto?, a lo que el 54,5% respondió que sí, el 30,3 % no sabía aún y el 15,2% asumía que no había aprobado. Estos últimos afirmaron haber perdido el año porque no trabajaban o en su propio lenguaje mencionaron que por “vagos”. Esto muestra que el estudiante se culpabiliza completamente de la pérdida de su año escolar y no analiza las diferentes circunstancias que los llevaron a la reprobación, es como si el

pensara que es el único responsable de ello. También se les preguntó quiénes de ellos eran repitentes y 7 de los 33 estudiantes están cursando el año por segunda vez, nuevamente argumentan que las razones por las cuales están repitiendo es por falta de responsabilidad y compromiso académicos. Algunos comentarios que expresaron fueron los siguientes: E14: “porque no quise hacer casi nada”; E15: “porque ya había perdido la moral de estudiar sin un hermano”; E18: “por lo mismo por vago, pero estoy mejorando para ser más inteligente”

En cuanto, a las asignaturas con mayor reprobación son inglés, español, sociales, matemáticas, ética y ciencias, siendo inglés con un 60,6 % la asignatura donde se presenta mayor reprobación, diferente a asignaturas como música en donde ningún estudiante manifestó haber reprobado. Las razones que manifiestan los estudiantes por las cuales más reprueban las asignaturas es porque no les comprenden a los docentes cuando estos explican, las clases les parecen aburridas y los temas poco atractivos lo que lleva a que se distraigan con facilidad, a veces los docentes no les realizan retroalimentación de las actividades y por tanto no entregan las notas, etc. Sin embargo, cuando se les preguntó si los profesores les dan a conocer los logros, el cronograma, los temas, los mecanismos de evaluación, 22 estudiantes respondieron siempre y casi siempre, 10 algunas veces y 1 nunca. En lo que refiere a las herramientas tecnológicas, material didáctico y/o audiovisual que utilizaban los docentes para el desarrollo de sus clases, solamente 10 estudiantes respondieron siempre y casi siempre, mientras que 23 se inclinaron por algunas veces, pocas veces y nunca y no profundizan mucho en cuanto a la experiencia vivida en el aula, afirman que los docentes utilizan las herramientas tradicionales como carteleras, figuras y el tablero. No obstante, opinaron que el lenguaje que utilizan los maestros no es tan difícil de comprender, solo algunas o pocas veces. Solo 4 estudiantes consideraban que los docentes

usaban un lenguaje complejo. Es claro que no lo asocian con la explicación sino con la forma en como el docente habla. Para ellos, los docentes hablan normal se les puede entender, pero lo que manifestaron en anteriores preguntas es que la dificultad consiste en que no les comprenden lo que explican. Pero a pesar de ello, si necesitan una explicación adicional del tema que no entendieron, los docentes vuelven a explicarles. Aunque cuando se les preguntó que si deben participar en clase o necesitan preguntar al docente algo que no comprendieron, los estudiantes respondieron que la principal razón por la que no lo hacen es porque no les gusta hablar en público, seguido de que los(las) profesores(as) no le van a responder adecuadamente, creen que los (las) profesores(as) y los compañeros se van a burlar de ellos, sienten miedo y finalmente les da vergüenza. Aquí lo que se puede inferir es que no quieren participar o hablar por temor ya sea por los docentes quienes pueden regañarlos o ridiculizarlos o a sus compañeros que aprovechan las circunstancias para burlarse de ellos. 27 estudiantes opinaron que siempre, casi siempre y algunas veces hay monotonía en sus clases, pues señalan que casi siempre les enseñan lo mismo y a veces los profesores los gritan, en cambio 6 estudiantes consideraron que las clases estaban bien.

También se les preguntó si los docentes de secundaria contextualizan los temas enseñados en clase con la realidad, pero desde su experiencia en secundaria, 26 respondieron que siempre, casi siempre y algunas veces, y 7 pocas veces. Esto indica que en secundaria hay una mayor preocupación por asociar los contenidos a los contextos reales de los estudiantes a diferencia de primaria. Lo mismo sucede cuando se les preguntó sobre su participación en los proyectos institucionales que se mencionaron arriba y esta vez la diferencia es que tuvieron la oportunidad de participar en la comparsa como espacio académico, el proyecto PILEO, SIMONU, PRAE y el

club de tecnología de forma significativa en comparación con respecto a su trayectoria en primaria. Para finalizar, la encuesta una de las preguntas se refería al uso de la calificación por parte del docente como mecanismo para controlar la disciplina, a lo cual 24 estudiantes respondieron que siempre y casi siempre, 7 algunas veces y 2 rara vez y nunca. Lo que implica que este sigue siendo un dispositivo de control para mantener la disciplina de los estudiantes en el aula de clase. Algunos comentarios expresados por los estudiantes fueron los siguientes: E23: “me tenía que controlar para que no me bajaran la nota”; E27: “si algunos profesores lo hacen para que los niños tengan disciplina”; E32: “metodo para que uno se porte bien o tenga disciplina”; E33: “cuando uno se porta mal le bajaba la nota”

#### ***4.1.2 Grupo focal estudiantes***

La guía del grupo focal estuvo compuesta por 12 preguntas y se realizó en una sesión a 4 estudiantes de ambas jornadas, durante una hora. La transcripción de las respuestas dadas por los estudiantes se puede ver en el anexo 7. Los estudiantes se escogieron al azar. Se inició la sesión preguntándoles sobre la comprensión de los temas que sus docentes les explican en clase, y de acuerdo a las respuestas dadas por ellos, encuentran muchas veces confusas las explicaciones y no prestan atención, consideran que algunos docentes no se toman el tiempo de volverles a la explicar y eso los intimida para preguntarles de nuevo. Al preguntarles si los docentes resuelven las dudas que ellos manifiestan cuando no entienden algo, los estudiantes opinaron que algunos son muy pacientes y les explican más de una vez, comparando a los de primaria con secundaria, toman como ejemplo el caso de matemáticas en donde si no entienden algo la docente les explica varias veces, pero recuerdan su paso por primaria y enfatizan en que solo se preocupan por explicarles y reforzarles contenidos básicos y llegan con vacíos a grado sexto en donde deben

consultar por su propia cuenta para lograr comprender mejor los temas que no lograron superar en primaria. Uno de los comentarios de un participante fue el siguiente:

P3<sup>4</sup>: en quinto la profesora de matemáticas nos reforzaba mucho, más que todo divisiones y ya, y quedamos con divisiones y multiplicaciones, en tercero nos explicaron algo de fraccionarios y yo nunca había entendido el tema de los fraccionarios, eso del numerador, el denominador, que significaba eso, y entonces, venir acá me fue mal en eso y perdí matemáticas, todos los periodos los había pasado con 3.5 entonces si no pasaba este periodo, pues, perdía el año, entonces, después me tocó aprender, y mirar en videos y anotar en el cuaderno.

Esto es un claro ejemplo de la desconexión que existe entre los contenidos disciplinares de primaria y secundaria, están aislados y también muestra que hay un desconocimiento por parte de los docentes de grado bachillerato al recibir los estudiantes de primaria, puesto que no hacen un diagnóstico previo para conocer las debilidades y fortalezas que presentan y a partir de ahí reestructurar el plan de estudios en pro de las necesidades de los educandos.

Con respecto a la pregunta ¿Por qué creen que no les ha ido bien en algunas asignaturas en grado sexto?, los participantes relacionaron esto con su preparación académica por primaria, expresando que los docentes eran muy autoritarios y no les explicaban bien, y se enfocaban en controlar el grupo y la disciplina a través de mecanismos de control como las citaciones, los

---

<sup>4</sup> PX: la letra hace referencia de aquí en adelante a participante y X es el lugar donde va el número de participante, como aparece en el ejemplo P3: Participante 3.

castigos, las notas, etc. Algunos de los comentarios que expresaron los participantes fueron los siguientes:

P2: si usted es un niño, digamos que usted tiene once años y yo soy su profesor, si estoy siempre (en voz fuerte) ¡Hey, usted! ¡deje la bulla! ¡cierre el pico! ¡estudie! ¡haga la evaluación! ¡cállese, siéntese! Creo que... no encuentro la palabra...ser como tan rígido, en un niño no es bueno, porque el niño siempre le va a tener miedo a usted, y el niño va a pensar más en el miedo que le tiene a usted, que tiene que estar calladito y que tiene que estar perfecto...

P3: Por ejemplo, el año pasado a mí me tocó recuperar ciencias porque tenía dificultades, yo no entendía bien cómo era eso, y pues ella me decía: -no, es que yo ya lo expliqué-, y no lo había explicado, así que quedé con las dudas y este año por no aclararme bien las dudas, el primer periodo me tiré ciencias y era un repaso más o menos de lo que habíamos visto en quinto.

En cuanto al temor que sienten por las clases, los participantes inmediatamente respondieron que odiaban y sentían temor por algunas clases, puesto que se sienten atemorizados por el autoritarismo que muestran los docentes, ellos deben estar perfectamente sentados y en silencio para evitar tener problemas y manifestaron que a los docentes hay que llevarlos en buenos términos si quieren aprobar y no entrar en conflictos con ellos. Sin embargo, al preguntarles si sentían que algún profesor los motivaba, al unísono respondieron que el docente de música, es el mejor profesor que han tenido, no solo por la asignatura que les enseña sino la forma en como les enseña, se evidenció el gran afecto y respeto que le tienen al docente, lo cual es un indicador del



dominio pedagógico, disciplinar y el acercamiento que tiene con los estudiantes al comprender el contexto de los mismos. Dos de los participantes lo expresaron con las siguientes palabras:

P3: Ese profe nos intenta comprender, porque él siempre ha trabajado con grupos de once, y pues entendemos que nosotros venimos de primaria, y venimos con el relajo, venimos con la charla, con nuestros amigos, de que los juegos son más suaves y él nos intenta manejar

P4: Además es un profe que sabe explicar y que nos sabe llevar, porque literalmente se ganó al grupo, usted ve al grupo y todo mundo ama al profe de música, porque en el colegio todo mundo ama ese profesor...

En relación a si el aprendizaje mejora o no con aquellos profesores con quienes el trato es difícil, los estudiantes respondieron que más que aprender, ellos deben hacer las cosas porque tienen que cumplirlas como un requisito para aprobar la asignatura, por la calificación y porque sienten miedo de que citen a sus acudientes o porque los regañen. Se sienten amenazados por terminar las tareas y talleres en el aula, de lo contrario eso implicaría una pérdida de una nota o de puntos para la asignatura. Lo anterior indica una falta de dominio pedagógico y disciplinar del docente en el aula y los mecanismos de control se pueden considerar como Violencia Simbólica por parte de este a los estudiantes. También es claro que la metodología es tradicional y prima el autoritarismo. Con respecto a que, si los docentes tratan a unos estudiantes de forma diferente en comparación con otros, todos respondieron que sí, es claro ver que algunos docentes prefieren por su comportamiento o el cumplimiento de las normas y las actividades en clase a algunos más que otros clasificándolos como “buenos” y “malos” estudiantes. Existe cierto tipo de favoritismo

y un claro ejemplo de diferenciación. Estos fueron algunos comentarios de los participantes con respeto a ello,

P1: El profesor siempre busca para bajarle a usted lo que sea, todo es una justificación (...) y a las personas que hacen las cosas, así como decimos aquí, a lo mal hecho, usted ve que le ponen 3.5, 4.0, 4.5, y eso lo felicita y que yo no sé qué.

P3: en algunas clases uno se siente bueno, en otras clases se siente malo, en clases se siente regulares, por ejemplo, digamos, puede haber que haya niños malos y que los tengan marcados como los pésimos en español, pero en educación física son los mejores, los tienen así marcados. Digamos, asimismo lo califican.

En cuanto a si los docentes muestran interés para preparar las clases y se preocupan porque los estudiantes aprendan, los participantes se inclinaron más a expresar que los docentes se preocupan más por instruir, dar órdenes, pero muchas veces no existe esa interacción entre docente- alumno, está más próximo a la “mera instrucción en el aula” que a la enseñanza y por tanto a la educación. Si bien instruir hace parte de cualquier práctica pedagógica y presenta un vínculo con la enseñanza y la educación porque se cumplen de forma conjunta en la escuela, es de resaltar que, desde la sociología,

cada una de estas funciones exige del docente competencias y actitudes distintas. Si de profesionalizar la tarea del docente se trata, es imprescindible que en el proceso de formación y capacitación del personal de enseñanza se tengan en cuenta las exigencias que plantea cada una de ellas a fin de diseñar los curricula que permitan al futuro docente

desarrollar las competencias que necesita para desempeñarse con idoneidad ‘profesional’.

(Brigido, 2006, p. 275)

Esto implica que educar desde la sociología es “bastante más que instruir”, puesto que el SE es “el encargado de inculcar elementos regulativos de la conducta, ... [y] son precisamente estos elementos regulativos los que actúan de manera decisiva en la creación de la cohesión social y, en consecuencia, en la integración de la sociedad” (Brigido 2006, p.145).

De este modo, el docente como un actor del proceso educativo no solo debe ser cuidadoso con respecto al lenguaje que utiliza al dirigirse a los estudiantes, sino también debe ir en pro de un aprendizaje significativo, pues como dice Mannheim (1966) citado en Brigido (2006) “un instructor no es necesariamente un educador, ni se le exige que se comporte como tal” (p. 276). Esto significa, por tanto, que un docente no solo debe quedarse en la instrucción, sino combinarla con la enseñanza y la educación.

Un comentario que realizó un estudiante con respecto a las respuestas que desafortunadamente dan algunos docentes frente a su grupo de estudiantes fue:

P2: La verdad yo, desde mi punto de vista y creo que todos nosotros los que estamos aquí también lo sienten, es que ellos le dicen a uno si usted aprendió bien, y si no aprendió me da igual, porque así nos lo han dicho, si usted aprende bien y si no aprendió pues también, porque igual a mí me siguen pagando, si usted aprende o no aprende a mí me siguen pagando.

Desafortunadamente cuando un docente da este tipo de respuestas, no mide las palabras que está utilizando y al parecer se le olvida que está frente a un grupo de estudiantes que se supone

está formando, y que además son niños o jóvenes, por lo cual esto influye negativamente en la propia imagen del docente como en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Frente a los temas de las asignaturas que aprenden, se les preguntó si son interesantes y prácticos para la vida, a lo cual los participantes respondieron que los temas de algunas materias si son prácticos y les sirven siempre y cuando se los expliquen bien porque notan que avanzan en los temas, sin embargo, otros temas no les parecen interesantes porque los docentes no presentan una metodología apropiada para la enseñanza de estos saberes, los temas son monótonos, se da saturación de contenidos y todo está mecanizado y supeditado a la nota y al “castigo” frente al incumplimiento o la falta de comprensión, algunas opiniones de los participantes al respecto fueron:

P1: hay materias que uno las tiene que aprender, y nos lo explican con una gana, que uno dice: no lo voy a entender, y si me lo sigue explicando así, no lo voy a entender, porque lo explican de muy mala gana...; es decir lo explican como a lo mal hecho...

P2: A mí me gusta mucho la forma de enseñar del profe de música, porque usted en un momentico, profe, en una hora a usted le enseña tres temas, y usted los tres los coge a la perfección; un ejemplo claro, fue una vez que el profesor en menos de un mes nos enseñó a tres estudiantes a tocar guitarra, en menos de un mes

P3: Por ejemplo, a mí me parece que hay profes que nunca preparan la clase, por ejemplo, la profesora de sociales, siempre ponía el mismo tema, pero con diferente

civilización, entonces dieciséis cuadros de la civilización hindú, después evaluación oral y ya, eso era toda la clase y se cambiaba de civilización durante el periodo.

Esto evidencia que los estudiantes analizan cuando un docente prepara sus clases, está motivado para enseñar, genera respeto y no temor y desinterés por parte de los estudiantes lo cual lleva a que, si se sienten realmente motivados, disfruten la clase y reconozcan el trabajo del docente, mientras que por el contrario evadan clase, hacen indisciplina y no se sienten cómodos con lo que aprenden.

En lo que respecta al enunciado y pregunta: en primaria normalmente los estudiantes y profesores centran sus esfuerzos en matemáticas y español ¿Sienten que en bachillerato se le da el mismo nivel de importancia a estas dos asignaturas?, los participantes respondieron de forma breve que en bachillerato todas las asignaturas son importantes y que deben esforzarse más, porque con una sola materia académica que pierdan reprobaban el año. Esto indica tienen claro el criterio de aprobación y reprobación escolar, pero sus respuestas también evidencian de forma implícita que la secundaria es más compleja y exigente que la primaria y por ende es más fácil perder el año.

Por otro lado, la institución cuenta con un énfasis en comunicación, arte y expresión, por ello, se indagó sobre lo que los participantes aprendieron en primaria con respecto al énfasis (lectoescritura, danza, música, arte y teatro) y si esto les sirvió cuando ingresaron a grado sexto, los participantes expresaron que no había clases de arte como tal, solo les enseñaban a pintar mandalas o a realizar manualidades, sin embargo, cuando hubo un docente de danza quien estaba de planta , aprendieron mucho, les ayudó a “perder el miedo” a través de las presentaciones, y

resaltaron el trabajo que realizaron con la docente de teatro. Por otro lado, cabe subrayar que en secundaria las asignaturas de arte, danza, música, teatro son obligatorias y de 6 a 8 los estudiantes deben cursarlas de acuerdo al plan de estudios, sin embargo, en 9 escogen la que más les gusta y se inscriben a ella. La institución desarrolla más el énfasis en secundaria que en primaria y de algún modo esto evidencia que el currículo no está integrado y esto afecta de cierta manera el desempeño de los estudiantes no solo en estas áreas cuando llegan a secundaria, sino de otras, puesto que el énfasis contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales de los educandos. Un participante opinó al respecto “para mí fue emocionante llegar a sexto a aprender a tocar un instrumento, es algo que un niño siempre quiere aprender, aunque es una materia obligatoria”

Finalmente, se les preguntó su opinión sobre las razones por la cuales ellos consideraban que hay unas asignaturas en las que les va mejor que otras, a lo que respondieron que, en definitiva, les va mejor en las asignaturas donde los profesores los tratan bien, los motivan y enseñan bien, es decir tienen buena metodología docente. En palabras de ellos, P2: “Yo creo que es por el interés y la manera como los profesores enseñan la materia...” y P4: “Por el trato que le dan a uno los profesores, y porque hay clases que son interesantes y a uno le gusta llegar a esas clases”

#### ***4.1.3 Encuesta a docentes***

Se realizó una encuesta a 18 docentes 10 de secundaria y 8 de primaria de ambas jornadas. La encuesta estuvo compuesta por 20 preguntas enfocadas en información profesional y percepción del fracaso escolar. Es de recalcar que 16 docentes son mujeres y 2 hombres. Los resultados de las preguntas cerradas se plasmaron en gráficas que se pueden ver en el anexo 8.

De los docentes encuestados, el 88,9% correspondiente a dieciséis docentes manifestaron ser licenciados y el 11,1% correspondiente a dos pertenecen a un campo profesional diferente a licenciaturas. Ningún maestro registró estudios como normalista o tecnólogos en educación. Dentro de los ocho docentes de primaria se registraron siete docentes con títulos de licenciatura, entre ellos dos licenciados en psicología y pedagogía, dos licenciados en educación para la infancia y tres licenciados en básica primaria con énfasis principalmente en lengua castellana, sólo un docente tiene título profesional como psicólogo. Todos los docentes de secundaria mencionaron ser licenciados en un área específica del conocimiento como: lengua castellana, inglés, lenguas modernas, artes plásticas, biología, diseño, matemáticas y física, ciencias sociales y química. La modalidad de estudios de los docentes en su formación inicial fue en un 88,9% presencial y en un 11,1% semipresencial. Ningún maestro registró estudios de manera virtual o a distancia. En primaria seis docentes mencionaron haber estudiado en modalidad presencial, mientras que dos estudiaron de forma semipresencial. En secundaria, en cambio, la modalidad de estudios de todos los docentes fue presencial.

En relación a la formación continua 94,4% (17) de los docentes poseen títulos en posgrados y el 5,5% (1) una docente de primaria no. 3 docentes con especialización, diecisiete con maestría y una docente con doctorado. Al profundizar un poco más en los estudios de posgrados realizados por los docentes en cada nivel, se observó que 5 docentes de primaria fortalecieron herramientas pedagógicas y didácticas en el aula, un docente manifestó fortalecimiento en el bienestar social y humanístico y una docente manifestó mejoras en los procesos de evaluación, sin embargo, ningún docente manifestó fortalecimiento en algún campo disciplinar. Por el lado de secundaria seis docentes realizaron maestría en educación y cuatro docentes maestrías desde su campo

disciplinar, para cuatro de estos docentes la principal contribución para la institución desde su formación en posgrados es el fortalecimiento de su ejercicio docente a partir del uso de herramientas pedagógicas y didácticas, otros cuatro docentes manifestaron fortalecimiento en su campo disciplinar que permitió a su vez actualización curricular, una docente manifestó su aporte en la creación y fortalecimiento de proyectos institucionales y otra docente manifestó fortalecimiento desde el bienestar social y humanístico.

Al indagar sobre los recursos que los docentes utilizaron para el pago de los estudios en posgrado, el 41,2% financió el 100% de sus estudios con recursos propios, el 29,4% obtuvieron beneficios por parte del gobierno a través del MEN o la SED en el que subsidiaron el 100% del costo educativo, mientras que el 41,2% fueron beneficiarios parciales de las mismas entidades. Esto indica, por una parte, la preocupación de las políticas públicas para incentivar y promover la formación continua de los docentes en el centro del país y, por otro lado, el esfuerzo de los docentes por actualizarse y prepararse en su campo profesional.

En relación a su experiencia laboral, 6 docentes tienen entre 10 a 15 años de experiencia; 4 docentes de 16 a 20 años y los 8 restantes más de 20 años en la docencia. Algunos docentes han ejercido solamente en primaria, otros solo en secundaria, algunos en preescolar, primaria y secundaria y otros en educación primaria, secundaria y superior. Por un lado, resulta satisfactorio que la institución cuente con maestros bien experimentados y con una trayectoria que les ha permitido estar en contacto con estudiantes de diferentes grados y contextos; pero, por otro lado, puede resultar contraproducente en el sentido que algunos maestros que siempre han estado con la misma población por tantos años, se acomodan a las mismas dinámicas y no comprenden los cambios de la sociedad y por tanto de sus agentes, en este caso no solo los estudiantes sino los



padres de familia, lo cual puede llevar a que las pedagogías visibles sigan prevaleciendo y se perpetúe postulados de la escuela tradicional en pleno siglo XXI

Al preguntarles a los docentes si han tenido que enseñar asignaturas diferentes a su área de formación profesional, los docentes de primaria en su mayoría manifestaron que les ha correspondido asumir asignaturas de las cuales poseen poco dominio teórico y disciplinar. En su descripción puntual se aprecia (siempre: 3 docentes- casi siempre: 1 docente- Algunas veces: 4 docentes). Desde la distribución de la carga académica que se da en la institución, en primaria los docentes tienen un carácter generalista, en donde deben asumir la mayoría de veces total o parcialmente todas las asignaturas de un grado, entre ellas, español, matemáticas, sociales, ciencias, religión, ética, artes, tecnología e inglés. Desde secundaria, se observó que pocas veces o algunas veces los docentes deben asumir asignaturas en las que poseen poco dominio curricular, en su descripción puntual se aprecia (pocas veces: 3 docentes- algunas veces: 6 docentes- Casi siempre: 1 docente). La asignación de la carga académica en secundaria se distribuye principalmente por la formación disciplinar o especialista que acreditan los docentes en su formación inicial. Sin embargo, también se observa que en algunos momentos los docentes de secundaria han tenido que asumir asignaturas en las cuales poseen poco dominio disciplinar. Lo anterior se convierte en un problema significativo para los estudiantes, puesto que los docentes al no tener dominio disciplinar, difícilmente van a profundizar y enseñar acorde a las necesidades de los estudiantes, lo que puede incidir en su aprendizaje y como consecuencia producir frustración, desmotivación, indisciplina, llevando a los educandos al fracaso escolar.

Frente a las estrategias que utilizan los docentes al enseñar asignaturas en las que no poseen dominio teórico y disciplinar, el 50% de los encuestados manifestaron que realizan la planeación

de sus clases con apoyo de textos escolares, el 27% se apoyan con docentes expertos en la materia a fin de resolver dudas o fortalecer los conocimientos, el 16% se capacitan a través de cursos, diplomados o posgrados y por último un 5% de los docentes se apoyan y construyen su planeación a partir de información que encuentran en la web.

Al preguntarles por cuáles son las principales prácticas pedagógicas que los docentes desarrollan en la institución, el 44% de los maestros manifestó que los profesores permiten que sus estudiantes construyan su propio conocimiento a través de investigaciones, desarrollo de proyectos, juegos, trabajo en equipo, experimentación, entre otros, características que corresponden a una pedagogía constructivista; el 33,3% opinó que los profesores tienden a ser muy tradicionales, puesto que son ellos los que principalmente explican los temas, mientras que los estudiantes son receptores de la información; el 22,2% mencionaron que los profesores son los que transmiten principalmente los conocimientos e incentivan a sus estudiantes mediante estímulos para que los apropien, características propias de una pedagogía conductista; en esencia las dos últimas forman parte de la escuela tradicional. Ningún docente escogió la opción de Pedagogía Experimental.

También se les pidió a los docentes que evaluaran sus conocimientos y dominios en campos del saber asociados a la educación los cuales se convierten en herramientas esenciales a la hora de realizar las clases, y sortear las diferentes situaciones que se presentan en la escuela. La tabla 5 muestra el dominio de los saberes que tienen los docentes en una escala de 1 a 5, siendo 1 el más bajo y 5 el más alto en la primera fila. En la columna 1 se muestran los dominios y saberes: Herramientas TIC, Pedagogía y Didáctica, Dominio y actualización disciplinar, inglés,

legislación educativa y Sociología de la Educación. Las columnas restantes muestran el número de docentes en cada una de las escalas de valor de acuerdo al campo de saber.

**Tabla 1** *Dominio de los docentes en saberes específicos*

Escala de valores		1	2	3	4	5
Número de docentes						
Dominio y conocimiento de saberes	Herramientas TIC	0	5	7	5	1
	Pedagogía y didáctica	0	2	3	10	3
	Dominio y actualización disciplinar	1	1	2	6	8
	Inglés	3	5	7	3	0
	Legislación educativa	1	4	8	4	1
	Sociología de la educación	0	2	9	4	3

Fuente. Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la encuesta.

De acuerdo a la escala de valoración establecida se puede observar en la tabla 5 que entre los valores 1, 2 y 3 los docentes presentan dominio escaso o regular de la siguiente manera: 12 docentes en manejo de herramientas TIC, 5 en pedagogía, 4 en conocimiento disciplinar, 15 en el manejo del idioma inglés, 13 en conocimiento legislativo de la educación y 11 en conocimiento sociológico de la educación. Lo que indica que en los campos de saber que muestran menor debilidad es en pedagogía y didáctica y en el campo disciplinar.

Con respecto a la pregunta ¿Cree que la formación recibida por los estudiantes tanto en los proyectos institucionales como en sus distintas clases, están generando transformaciones significativas? 10 docentes estuvieron algo de acuerdo y 3 totalmente de acuerdo, mientras que 3 estuvieron algo en desacuerdo y 2 totalmente en desacuerdo. Los 13 maestros que estuvieron algo

o totalmente de acuerdo consideran que, si se generan transformaciones positivas porque hay mayor compromiso docente, más educación integral, los proyectos son significativos y contextualizados, se ha fortalecido el uso de las herramientas TIC en los estudiantes, se da un manejo más adecuado de redes sociales y los cambios han sido visibles, aunque mayores transformaciones requieren de más tiempo. Algunos comentarios manifestados por ellos fueron: D4<sup>5</sup>: “Generar proyectos y recursos donde el aprendizaje está ligado a un despertar del interés del estudiante por la información es base fundamental del conocimiento”; D9: “Hoy en día se educa no solo impartiendo conocimientos desde la disciplina a cargo, también se orienta al educando en su quehacer personal y familiar, buscando formar seres integrales que aporten a la sociedad en la que se desenvuelven” y otro de los comentarios se enfocó en que:

D15: Las diferentes actividades desarrolladas desde las áreas y los grados le están dando un plus adicional a la formación tradicional de los estudiantes y las mismas dinámicas en el aula están reconociendo el papel activo de los estudiantes en su proceso formativo.

Solamente, es que esto es un proceso que requiere de tiempo y de esfuerzos que darán sus frutos más adelante.

Los 5 docentes que se encontraban en algo desacuerdo o totalmente en desacuerdo manifestaron las siguientes debilidades para que se generen las transformaciones educativas: se mantiene una educación tradicional, aún falta mayor compromiso docente, prevalece la desactualización en los métodos de enseñanza y en los objetivos de la educación, la cobertura

---

<sup>5</sup> DX: la letra hace referencia de aquí en adelante a docente y X es el lugar donde va el número del docente encuestado, como aparece en el ejemplo D4: Docente 4.

desplaza la calidad, se mantiene un currículo mecánico, falta de recursos, tiempo y espacio y escasa relación del currículo con los intereses y aptitudes de los estudiantes. Algunos comentarios al respecto fueron: D11: “Creo que no todos los docentes hacen el esfuerzo porque sus estudiantes aprendan más allá que meros contenidos curriculares "obligatorios", y se preocupan menos por fortalecer esas habilidades que en realidad hoy en día ellos necesitan” y D16 opina que “la Educación continúa siendo tradicional por tanto no impacta de tal manera que pueda incidir en cambios significativos”

Para finalizar esta primera parte de la encuesta sobre la información profesional del docente se les preguntó acerca de si su formación en postgrado ha contribuido en mejorar la formación de sus estudiantes, a lo que 6 docentes estuvieron totalmente de acuerdo, 5 algo de acuerdo, 3 algo desacuerdo, seguido de 4 en total desacuerdo. Los 11 docentes que sí estuvieron total o algo de acuerdo consideraron que mejoró su práctica educativa en el aula, actualizaron sus conocimientos y les permitió reflexionar sobre su formación y vocación. Los docentes que se encuentran en desacuerdo justificaron su respuesta de la siguiente manera.: falta seguimiento y continuidad entre la adquisición de los nuevos conocimientos con la práctica educativa, la formación está orientada principalmente a mejorar las condiciones salariales, el compromiso docente no está asociado a la formación en posgrado, existe una continuidad de currículos desactualizados, se recae en lo tradicional, falta mayor proceso de reflexión y se evidencia desactualización de los programas de posgrados a las realidades y necesidades del aula.

La segunda parte de la encuesta estuvo enfocada en el marco del fracaso escolar. Por ello, se indago sobre el número de estudiantes que reprueban la asignatura de cada maestro encuestado.

Al 33,3% de los docentes les reprueban entre 3 y 5 estudiantes, siendo la principal tendencia, al 27,8% de los docentes les reprueban entre 0 y 2 estudiantes, al 16,7% les reprueba entre 6 y 10 estudiantes, al 16,7% les reprueban más de 20 estudiantes y finalmente, al 5,6% de los docentes les reprueban entre 11 y 20 estudiantes. En primaria, la principal tendencia del número de estudiantes reprobados oscila entre 0 a 2 estudiantes, cifra que corresponde al 50% de los docentes, seguido de 3 a 5 lo que corresponde al 37,5% de los docentes encuestados en este nivel. Un solo docente menciona que en su asignatura le reprueban más de 20 estudiantes en promedio.

Por el lado de secundaria se puede observar un aumento en el número de estudiantes reprobados por docente, un 30% mencionan que les reprueban de 3 a 5 estudiantes, otro 30% de 6 a 10 estudiantes, un 20% de los docentes refieren que más de 20 estudiantes reprueban sus asignaturas, el 10% de mencionan que reprueban entre 11 a 20 estudiantes y otro 10% mencionan que reprueban entre 0 y 2 estudiantes.

Frente a esta información es evidente como en primaria hay menor número de reprobación mientras que en secundaria la reprobación en grado sexto aumenta significativamente. Lo problemático de este asunto, es que, si el docente no hace el debido seguimiento y utiliza estrategias que coadyuven a disminuir ese número de reprobación en su asignatura, los educandos además de sentirse desmotivados, pueden poner en riesgo su año escolar, lo que lleva al fracaso escolar de los mismos.

Teniendo en cuenta lo anterior, a los docentes se les expuso la siguiente situación:

*“Un estudiante de grado sexto del colegio Alfonso López Michelsen, quien durante su trayectoria escolar en primaria se destacó por su buen desempeño académico, no logró aprobar su año escolar debido a que obtuvo las siguientes calificaciones. En el primer periodo, reprobó cinco asignaturas de las que recuperó tres; en segundo periodo reprobó tres, pero las recuperó todas y en tercer periodo mejoró su desempeño y aunque aprobó todas las asignaturas las calificaciones no le alcanzaron para aprobar las asignaturas pendientes del primer periodo, motivo por el cual reprobó su año escolar”*

Después de analizarla, se solicitó a los docentes escoger dos respuestas de las alternativas de elección que justificaran la situación de reprobación del estudiante. De este modo, se pretendía analizar los diferentes juicios de valor que los docentes tienen en relación a los factores de reprobación.

El 66,7% de los docentes consideraron que “Es lamentable que el estudiante haya reprobado su año escolar, pues se observa que al principio no fue fácil el cambio, pero en cada periodo fue mejorando”. En esta respuesta se resaltan dos aspectos importantes en el juicio de valor manifestado por los docentes, por una parte, se reconoce que no es fácil para los estudiantes de grado sexto adaptarse a los cambios en las dinámicas que trae la escuela secundaria, como el aumento en la cantidad de docentes y asignaturas, sus metodologías, ritmos de enseñanza, evaluación y relación docente-estudiante; dinámicas que se ven reflejadas en un proceso de adaptación, que para el caso particular se observa que el estudiante fue mejorando en cada periodo, aspecto muy importante que se pudo haber tenido en cuenta en el momento de determinar la reprobación de este; por otra parte, el considerar que “es lamentable que el

estudiante haya reprobado”, es porque a su juicio, no concuerdan con la determinación de los docentes en la reprobación del año escolar del estudiante.

Con un 61,1%, la segunda respuesta con mayor selección fue “Es posible que el estudiante hubiera pasado por algún mal momento, pues su trayectoria escolar en primaria era buena, se valora que buscó mejorar”. Se puede observar que el juicio de valor de los docentes para el caso en estudio, estuvo enmarcado en tres factores. Primero, en la condición social del estudiante, el cual pudo haber afectado particularmente el desempeño durante su proceso en grado sexto; segundo, la trayectoria escolar del estudiante, puesto que el antecedente que se tiene de su desempeño en primaria está dentro de un rango de buen estudiante; y tercero, está relacionado con la actitud del estudiante, pues se valora que buscó mejorar.

En un tercer lugar, con un 33,3% los docentes seleccionaron “Repetir el año no siempre es la mejor opción, muchos de ellos tienden a reprobado por segunda vez y ser expulsado del colegio o rezagarse y terminar desertando”. A partir de esta respuesta se puede observar otro factor que los docentes tienen en cuenta en el momento de emitir un juicio de valor en relación a la reprobación o no del año escolar de un estudiante es que la reprobación se convierte en el camino hacia un fracaso escolar. Sin embargo, este concepto no es generalizado en todos los docentes.

En un cuarto lugar, un 22,2% de los docentes eligieron la respuesta “Los estudiantes están acostumbrados a dejar todo para última hora, es común que en el periodo final se pongan juiciosos, lamentablemente no se esforzó lo suficiente y reprobó”. A partir de esta respuesta se observa dos factores importantes. El primero está relacionado con los hábitos de estudio, puesto que los estudiantes tienen por costumbre durante los primeros periodos no prestar la importancia



suficiente a las asignaturas y, por ende, centran su esfuerzo en los últimos periodos enfocándose en la nota y no en los procesos de aprendizaje. El segundo, proviene de la frase “lamentablemente no se esforzó lo suficiente y reprobó” desde allí se puede distinguir que el juicio del docente parte de una evaluación estrictamente sumativa, sin considerar el proceso del estudiante, por lo cual, concuerda su juicio con la decisión de reprobación tomada en el caso.

En quinto lugar, un 11,1% de los profesores escogieron la respuesta “No todos los buenos estudiantes en primaria son buenos en secundaria, el estudiante debe demostrar que merece pasar el año, no estoy de acuerdo que se les regale”. A partir de esta respuesta, surgen dos factores a tener en cuenta. Primero, cuando se menciona que “no todos los buenos estudiantes en primaria son buenos en secundaria, el estudiante debe demostrar que merece pasar el año” este factor está relacionado con las jerarquías de excelencia que se construyen en primaria, los cuales, son diferentes en secundaria. Dicha construcción, está altamente relacionado con la formación profesional generalista de los docentes en primaria, quienes no poseen un conocimiento especializado en cada una de las asignaturas que deben impartir, por lo tanto, no hay una profundización desde la parte disciplinar y teórica en todas las asignaturas, condición diferente a la formación especialista de los docentes en secundaria, quienes poseen mayor conocimiento disciplinar y teórico en la asignatura particular que imparte, por lo tanto, cuando el estudiante pasa a grado sexto, las jerarquías de excelencia son construidas a partir de docentes con un conocimiento experto en cada disciplina, que maneja un lenguaje tecnificado, diferente al que el estudiante de primaria está acostumbrado en su educación primaria. Un segundo factor, que parte de la frase “no estoy de acuerdo que se les regale el año” está relacionado con la relación

dominante que ejerce el docente sobre el estudiante y el estatus que busca sostener en la comunidad educativa, para ello su principal herramienta de juicio es la evaluación sumativa.

Por último, un 5,6% la respuesta que obtuvo menor selección fue “La institución busca excelencia académica, por lo cual, si no alcanzó, deberá esforzarse más el próximo año”. A partir de esta respuesta surgen dos factores. Por un lado, algunos docentes emiten su juicio de aprobación o reprobación únicamente desde la parte académica del estudiante, dejando de lado la integralidad del estudiante. Y por otro, los docentes desconocen las implicaciones y consecuencias que conlleva el fracaso escolar.

Así, este ejercicio de análisis permite comprender cómo se construyen esos juicios de valor en relación a la reprobación de los estudiantes de grado sexto; sin embargo, es preciso mencionar que la incidencia de cada factor depende concretamente del concepto que ha construido el docente, en conjunto con la cantidad de estudiantes que reprueban con cada uno.

Al preguntarles a los docentes sobre lo que sucede con los estudiantes que repiten el año, el 44,4% tienen el concepto que “Muchos estudiantes repitentes continúan con sus bajos desempeños, tienden nuevamente a reprobar el año escolar y se empiezan a quedar rezagados, en algunos casos desertan del colegio”. Así mismo, el 38,9% consideran que “En su mayoría mantienen un nivel básico, no se evidencia un cambio significativo”. En ambas respuestas correspondientes al 83,3% se observa que el ejercicio de repetición, desde la experiencia de los docentes no es una estrategia que permita evidenciar cambios positivos; por el contrario, es una estrategia que pone en peligro al estudiante, puesto que queda en una condición vulnerable de

fracaso escolar. Para el 16,7% de los docentes “Los estudiantes repitentes tienden a mejorar sus desempeños y destacarse dentro del grupo”.

En ese orden de ideas, los docentes consideran que los factores que se presentan en la escuela e inciden en el fracaso escolar son:

En primer lugar, con una selección del 78,8% se encuentra como principal causa “Los estudiantes carecen de autonomía, responsabilidad y hábitos de estudio”; en segundo lugar, con un 67,7% “Los estudiantes tienen dificultad para adaptarse a los profesores, sus temperamentos, sus metodologías y sistemas de evaluación”; en tercer lugar, con un 50% “Los estudiantes vienen de primaria con deficiencias en sus habilidades, competencias y conocimiento en general en la mayoría de las asignaturas”; en cuarto lugar, con un 44,4% se ubican dos causas “Los estudiantes no les gusta cumplir con sus tareas, ni compromisos académicos” y “Los estudiantes se confían de las calificaciones y no le prestan la debida importancia a todas las asignaturas”; en quinto lugar, con un 38,9% “Los docentes en secundaria ejercen mayor presión y exigencia a nivel académico y convivencial a los estudiantes de grado sexto”; en un sexto lugar con un 33,3% se ubican dos causas “Los estudiantes les cuesta dificultad comprender las explicaciones de sus profesores, se distraen con facilidad y pierden el interés” y “Los estudiantes sienten temor de manifestar a los profesores sus inquietudes o dudas”; en un séptimo lugar con un 5,6% se ubican por último dos causas a mencionar “A los estudiantes no les alcanza el tiempo para cumplir con todos sus compromisos académicos” y “Los estudiantes olvidan con frecuencia lo que aprenden”. Las anteriores alternativas por las cuales se inclinaron los docentes muestran el foco central del problema en el estudiante, desconociendo de algún modo otros factores que influyen de manera significativa en el éxito o fracaso escolar del educando.

Por otra parte, se indagó sobre la opinión de los docentes con respecto a si la evaluación anual de desempeño que se aplica a los docentes que pertenecen al escalafón 1278 contribuye al mejoramiento de su práctica educativa. A lo que 5 docentes respondieron estar en total desacuerdo, 5 algo en desacuerdo, 7 algo de acuerdo, 1 de acuerdo. La justificación de los docentes que están algo de acuerdo se basa en que si esta evaluación es realizada a conciencia y se le da la importancia que merece se da un espacio de retroalimentación y se realiza el seguimiento apropiado, se pueden generar cambios. El D1 y el D3 opinan que:

Considero que la evaluación vista como una forma de seguimiento y mejoramiento en el desempeño docente es muy buena desde que esta sea en su mayor grado objetiva y sean los diferentes hechos, evidencias, trabajo, etc. el que hable por sí solo. Lo importante es la conciencia que tenga tanto el maestro y el directivo al darle importancia a este tipo de valuación, y no sea tomado como un requisito y "camisa de fuerza para cumplir", sino una oportunidad para ser mejores y hacer bien lo que decidimos escoger como profesión.

Para algunos docentes la evaluación de desempeño es un requisito, no implica un cambio o mejoramiento en sus prácticas, simplemente es algo que se debe realizar. Como también habrá docentes que a partir de esa evaluación se generen cambios que permitan mejorar su quehacer pedagógico.

Por su parte aquellos docentes que están en desacuerdo manifiestan que la evaluación de desempeño es más un requisito que no implica cambios, puesto que solo hay intereses

económicos relacionados con el ascenso y por lo tanto pierde su valor el cual debería estar relacionado con el mejoramiento de la educación. Para el D16 “La Praxis cambia por decisión e identidad docente, no por una evaluación”.

Para finalizar la encuesta de los docentes, se les preguntó acerca de lo que conocían sobre el fracaso escolar y su incidencia en los estudiantes, en la organización de la escuela, la familia y la sociedad. Dentro de las ideas centrales que resaltan los docentes, el fracaso escolar es la consecuencia de diferentes variables y actores que influyen de forma determinante en el desarrollo intelectual, psicosocial y físico de los estudiantes de forma directa e indirecta. Entre los actores o agentes se encuentra la familia, el Estado, los docentes, los compañeros de clase y las actitudes o la personalidad del mismo estudiante. En cuanto a las variables consideran que está la motivación de los docentes, la metodología de las clases, los hábitos de estudio, el acompañamiento familiar, la situación económica y la propia autoestima del educando. Resaltaron que la escuela sigue siendo tradicional y muchas veces no comprende los cambios tan significativos que suceden en la sociedad por lo cual es difícil equiparar una escuela de siglo pasado con el actual. También opinaron que el fracaso escolar trae como consecuencia la exclusión, la desmotivación y a deserción.

#### ***4.1.4 Entrevista a directivos docentes y orientadores***

La entrevista semiestructurada estuvo compuesta por 10 preguntas y fue aplicada a 4 directivos docentes y 1 orientadora. Entre los directivos se encontraba la rectora de la institución, dos coordinadoras de la sección de secundaria, 1 de primaria y una orientadora. La transcripción de las respuestas dadas por las entrevistadas se puede ver en el anexo 9.

Frente a la pregunta acerca de qué entendían por formación docente, la respuesta general se enfocó en el proceso permanente de actualización de los docentes para mejorar su labor educativa. Se centraron en la importancia de la formación inicial, la cual aún no vincula la teoría con la práctica y las situaciones que se viven en la escuela. También resaltaron la mejora que ha surgido en los últimos años con respecto a generar oportunidades de formación continua (posgrados) para los docentes del decreto 1278 lo que resulta muy positivo a la hora de mejorar su práctica en el aula. No obstante, reconocen también que muchos docentes se preocupan por estudiar programas de maestría o doctorado con el fin de ascender en el escalafón y pierden el horizonte o principal objetivo que se centra en formarse para mejorar la calidad educativa.

En relación a sí el conocimiento pedagógico y didáctico son herramientas suficientes para la enseñanza en un campo disciplinar de la docencia, las entrevistadas respondieron que son muy importantes y significativas puesto que son las bases profesionales y contribuyen en la interacción con los estudiantes en el aula cuando son puestas en práctica, sin embargo mencionaron que el conocimiento disciplinar no se puede dejar de lado y enfatizaron en la importancia del conocimiento y manejo de las competencias socioemocionales, puesto que son fundamentales para sortear las diferentes situaciones y problemáticas que se presentan con los estudiantes, con sus familias, con los mismos docentes, etc. y porque además la escuela no es estática y está en constante cambio.

Con relación a los resultados de las pruebas estandarizadas (PISA-ICFES) que presentan los estudiantes, se les preguntó si consideraban que estas reflejan de algún modo, la calidad de los docentes del país. Al respecto opinaron que como su nombre lo indica son pruebas estandarizadas que no necesariamente reflejan la calidad y preparación de los docentes en su

totalidad, pues miden algunos componentes y competencias básicas de ciertas asignaturas, más no la forma como el maestro aporta día a día en la formación integral del estudiante. Adicional a ello, no tienen en cuenta las necesidades educativas y las realidades de cada país y de cada contexto escolar. No obstante, un de las entrevistadas expresó que es importante comprender el concepto de calidad que los estamentos como el MEN, la SED, el mismo Estado proponen para evaluar la educación y la calidad de los docentes y si estos se basan en resultados, es una forma de medir otro tipo de competencias con respecto al conocimiento disciplinar del maestro y las estrategias pedagógicas y didácticas que lleva a cabo en el aula con los estudiantes para que desarrollen las competencias que se requieren en el campo académico y obtengan buenos resultados. En palabras de la EN3<sup>6</sup>:

“...si uno fuera coherente y le preocupara el resultado, puede hacer todo lo posible para mejorarlo al año siguiente y muy pocos se meten en esa comprensión, obtienen un resultado y ese resultado lo aíslan de su propio desempeño, o sea, no lo considera como un resultado del desempeño docente, sino como una consecuencia del Estado...”

Por otra parte, se indagó a los entrevistados si la evaluación anual que se realiza a los docentes del decreto 1278 contribuye a mejorar la práctica educativa de los mismos. Los comentarios expresados por las entrevistadas fueron muy similares al argumentar que la evaluación está muy bien estructurada desde la teoría y que esta es desafortunadamente subjetiva y no aporta mucho a mejorar la calidad de la práctica educativa de los docentes, puesto que

---

<sup>6</sup>ENX: las letras hacen referencia de aquí en adelante a entrevistado y la X es el lugar donde va el número del docente encuestado, como aparece en el ejemplo EN3: Entrevistado 3.

algunos intentan “cumplir” con la entrega de evidencias de forma mecánica para obtener una calificación que no perjudique uno de los requisitos que se necesitan para ascender más adelante o simplemente para perpetuar su permanencia sin que se vea afectada su estabilidad laboral. Si esta evaluación estuviera más encaminada a una verdadera reflexión y seguimiento, trabajo colaborativo, trabajo en equipo y evidenciara en realidad la vocación que tiene el docente por hacer lo que le gusta sería más significativa, de lo contrario se convierte en un simple requisito de permanencia. Algunos comentarios expresados por las entrevistadas fueron los siguientes:

EN1: “Esta evaluación sería exitosa si se hiciera con el ánimo de mejorar precisamente la praxis del docente, de poder evaluar y coevaluar el desempeño, pero desafortunadamente como está planteada tiende a despertar temores relacionados con un posible impedimento en el ascenso y mejora de la calidad de vida en el aspecto económico de los docentes”

EN2: “...no es mucho lo que aporta la evaluación anual a mejorar la condición actual de la calidad en nuestro país. Yo creería que más ese proceso evaluativo está mediado por el trabajo en equipo, por el trabajo colaborativo, porque tanto puedo aprender de mi par académico y creo que ahí sí, está el verdadero aprendizaje... cuando nos apasiona lo que hacemos y sentimos que hay una responsabilidad ética y personal enorme en mejorar los procesos que se están llevando en la escuela, la calidad mejora”

EN3: “No, para nada, porque es un proceso subjetivo. Yo revisando la caracterización de Bosa la semana pasada, los resultados de la valoración docente del 1278 están en directivos en 95, en profesores están en 93 sobre 100...), entonces tenemos unos niveles demasiados altos porque ninguno pues obviamente buscara tener una valoración baja, ...



no considero que ese método sea el más efectivo, me parece muy subjetivo, me parece que es muy dispendioso de hacer y no arroja resultados reales”

EN4: “Es un modelo de evaluación basado en evidencias, basada en ciertos criterios sustentados en evidencias medibles y observables, que no vislumbran la cantidad de situaciones en las que se ve inmerso el docente... Mejorar la práctica educativa creo está más relacionada con la vocación y las creencias personales de la docente y su capacidad de reinventarse...”

EN5: “La evaluación contribuye a mejorar la práctica del docente en tanto la postura que tome el docente sea reflexiva y la apropie con el fin de mejorar; sin embargo, para muchos es simplemente un lleno de requisitos que se cumple con la organización de una serie de evidencias. que permiten, mostrar un proceso que se ha realizado durante el año...”

Frente a la pregunta si la Institución hace un seguimiento que evidencie algún avance medible o cambio significativo en relación a la formación en posgrados de los docentes y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, la respuesta fue negativa, en sí la institución ni la SED o el MEN tienen un instrumento que sirva como medio para realizar un seguimiento a los docentes sobre las fortalezas que han adquirido al realizar un posgrado y mejorar el aprendizaje significativo de los estudiantes. En palabras del EN3: “No, ningún cruce, lo único que se obtiene es una base de datos donde dice mire, este profesor tuvo esta maestría sea por financiación del estado o porque por el mismo pues hace la inversión” Lo que someramente se puede evidenciar es que los docentes han mejorado en sus prácticas pedagógicas y didácticas en el aula, así como

su forma de entender la importancia de interactuar con los estudiantes. El discurso de los maestros ha cambiado respecto a ello. Infortunadamente,

EN4: “Los avances no han sido tan significativos, pese a que con los años aumenta el número de docentes con formación postgradual en la institución, los resultados académicos como porcentaje de aprobación del año escolar se mantienen, los resultados de las pruebas externas no tienen variación significativa”

En relación a si los docentes que han sido beneficiados con programas de formación propuestos por el MEN y la SED han contribuido a la mejora del PEI, específicamente a los proyectos institucionales (PILEO, INGLÉS, ENFÁSIS, PRAE, etc.) las entrevistadas expresaron opiniones divididas, en primer lugar porque, algunas de ellas consideran que los aportes son muy mínimos y que infortunadamente el PEI no está actualizado hace mucho tiempo, además algunos docentes aportan a la transformación de los aprendizajes en el aula, pero no en los proyectos institucional en donde se pueda evidenciar lo que aprendieron en su formación postgradual. Por otro lado, las otras participantes de la entrevista opinaron que efectivamente si se nota la contribución de los docentes al PEI del colegio, teniendo en cuenta que este abarca todos los procesos que suceden al interior de la institución y no solamente los proyectos en sí. De ese modo, los docentes han ido transformando las metodologías, la pedagogía, la didáctica y se han vuelto más propositivos, proactivos y reflexivos, menos estructurados en la transmisión de contenidos, sino que más enfocados en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes.

Después de completar la primera parte de la entrevista enfocada en la formación y carrera docente, se enfocaron las siguientes preguntas al fracaso escolar. Por lo tanto, se les hizo la

misma pregunta que se hizo a los docentes en la encuesta: ¿Qué conoce acerca del fracaso escolar y su incidencia en los estudiantes, en la organización de la escuela, la familia y la sociedad?

Frente a ello, las respuestas de todas las participantes coincidían en que el fracaso escolar es un problema de todos, no solamente de la escuela teniendo como únicos responsables a los docentes, sino de la familia y de la misma sociedad dadas las grandes problemáticas y realidades que se viven en cada hogar y en el país. Por ejemplo, hay familias que no realizan el adecuado acompañamiento en el hogar, no tienen buenas condiciones para ofrecerle a los estudiantes los medios apropiados para ir a la escuela y desarrollar los procesos de aprendizaje significativo. Por otro lado, la realidad social de nuestro país no es la mejor, falta de empleo, salud precaria, hambre y pobreza, factores que inciden significativamente en el fracaso escolar del educando. Ahora bien, la escuela es también responsable, dado que docentes, directivos docentes y orientadores deben trabajar en equipo para garantizarle el éxito escolar al estudiante a través de diferentes estrategias asertivas que coadyuven a que el estudiante salga adelante y no repruebe, pero infortunadamente muchas veces el fracaso se lo relaciona con el rendimiento académico y se desconoce el contexto del estudiante, las causas que llevan a que esté desmotivado y no rinda como se requiere. De acuerdo al EN5: “se viste al estudiante del fracaso escolar y se desconoce que es producto de todo el sistema de relaciones a su alrededor...”. Para el EN2: “Yo creo que cuando hablamos de fracaso escolar, estamos fracasando todos, no el estudiante o su familia, sino nosotros como educadores, como directivos, cómo formadores en ese proceso, ...” Todo ello incide de forma negativa en el desarrollo personal y social del educando, puesto que se desmotiva, su autoestima disminuye, deserta de la institución, se aísla socialmente, etc. Lo

expuesto aquí muestra que el fracaso escolar a pesar de ser una problemática social donde convergen variables de diferente índole, es sin lugar a dudas la escuela uno de los agentes socializadores que causa mayor impacto en este fenómeno y que tiene gran responsabilidad sobre el mismo.

Después de preguntar sobre el fracaso escolar, se hizo necesario indagar sobre los índices de reprobación del grado sexto en los últimos años y las razones principales por las que se presenta este fenómeno. De acuerdo a las participantes, las razones más comunes que mencionaron fueron las siguientes: a. *tránsito de grado 5 a 6* puesto que las dinámicas de primaria varían notoriamente en secundaria, tal es el caso de: número de docentes, menor acompañamiento del director de grupo, cambio de metodologías, aumento de asignaturas y mayor intensidad horaria. b. *Cambios físicos y psicológicos de los niños*, debido a que entran al período de pre adolescencia y sufre cambios fisiológicos y emocionales fuertes; c. *Desconexión curricular y poco trabajo en equipo entre docentes de primaria y secundaria*, lo cual se presta para la segmentación en las asignaturas, no existe unificación en los criterios de valoración en un estudiante, falencias en asignaturas de base como lectoescritura, matemáticas e inglés; y d. *mayor autonomía y relación con otros pares*, es decir, los estudiantes deben ser más independientes en su proceso académico del que venían acostumbrados, puesto que sus profesores tienen menor contacto con ellos y los contenidos curriculares son más densos, adicional a ello, los pares de secundaria que se encuentran en grados superiores son muy diferentes a los de primaria, en aspectos como la edad, el manejo del espacio, las relaciones con los docentes y con los sus compañeros. Mientras los niños de 5 en primaria eran los más grandes,

pasan a ser los más pequeños en secundaria, lo que de algún modo disminuye su “poder” simbólico.

A propósito de los índices de reprobación, a continuación, se presenta el reporte de repitencia de grado sexto desde el año 2014 hasta el 2018 en la tabla 6, la cual es de utilidad en este estudio. Esta refleja las cifras de la Jornada Mañana y Tarde reunidas.

**Tabla 2** *Reporte de repitencia grado sexto*

Año	# de mujeres	# de hombres	total	%
2014	14	64	78	59,67%
2015	25	59	84	61,23%
2016	23	55	78	59,54%
2017	7	29	36	21,28%
2018	16	31	47	32,34%

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la tabla de repitencia y aprobación del Colegio Alfonso López Michelsen 2014-2018

De acuerdo a esta tabla, la reprobación de grado sexto fue más alta en los tres primeros años, los dos posteriores disminuyó significativamente, sin embargo, un dato a tener en cuenta es la pérdida por género que se da en mayor grado por parte de los hombres que de las mujeres.

En cuanto a las estrategias que han implementado los directivos u orientadores para evitar el fracaso escolar de los estudiantes en grado sexto, mencionaron que se han hecho grandes esfuerzos por implementar diferentes estrategias pero que “se han quedado cortos” y sigue siendo un “reto”, pues la población de sexto es bastante particular por todos los cambios que

implica la transición de primaria a bachillerato. Sin embargo, algunas estrategias que se han implementado, aunque no tengan gran impacto en disminuir los resultados de reprobación de grado sexto son las siguientes: unificar un grupo de docentes que sientan gusto por trabajar en el grado, continua comunicación con los padres de familia, acompañamiento desde orientación para los casos críticos, charla de bienvenida e introducción a grado sexto al inicio del año, explicándoles las dinámicas de secundaria y los cambios que van a enfrentar tanto académicos como de convivencia y empalme entre docentes de primaria y secundaria a través de un diagnóstico que acerca a los docentes de sexto a conocer un “poco” el contexto del cual vienen los niños de 5 de la institución. Estas son algunas estrategias, el colegio necesita generar e implementar estrategias diferentes a las ya mencionadas que realmente produzcan un efecto significativo para mejorar el rendimiento convivencial y académico de los niños de grado sexto puesto que son los que generalmente presentan mayor grado de reprobación y dificultades durante el año escolar.

Finalmente, se les preguntó si el SIE creado en la institución tiene en cuenta las necesidades, intereses, dificultades que los estudiantes presentan para garantizar el éxito académico y la promoción del año escolar, de acuerdo a lo establecido en el decreto 1290<sup>7</sup> de 2009. A lo cual la mayoría de ellas respondió que el decreto 1290 le brinda autonomía a la institución sobre el Sistema Integral de Evaluación, por lo cual esta se ha preocupado por reflexionar sobre la evaluación de los estudiantes y cada año hacen los respectivos ajustes en pro de la calidad

---

<sup>7</sup>Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Consultar todo el decreto en [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-187765.html?_noredirect=1)

educativa y por ende del beneficio de los estudiantes. La institución cuenta con un protocolo de evaluación que es presentado y ajustado en cada período de acuerdo a las asignaturas y los criterios del docente pero que tiene como componentes esenciales: el actitudinal (ser), el cognitivo (saber) y el procedimental (saber hacer), permitiendo una evaluación integral del estudiante. Además de la autoevaluación y coevaluación. A ello se suma que existen instancias de reclamación y participación para su consolidación y se tiene en cuenta casos particulares de migración, niñas gestantes, estudiantes de inclusión, etc. Los PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) se han convertido en una herramienta esencial a la hora de flexibilizar casos específicos y hacer los respectivos ajustes de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Por todo esto, se puede afirmar que la institución ha mejorado sustancialmente, aunque esto no significa que la revisión debe ser permanente. En contraste con lo anterior, la EN3 consideró que:

“Si se busca, pero no se ve en la realidad, está escrito, pero a veces se olvida en la práctica... la premisa de la institución trabajar en pro de las necesidades de los estudiantes, en la diversidad de los estudiantes que tenemos, ... pero lograr que eso se vea efectivo y que el docente reconozca la individualidad y la potencialidad de cada estudiante todavía es un camino largo por recorrer”

En fin, la evaluación siempre ha sido un tema complejo y álgido de tratar puesto que hay muchas variables tanto subjetivas y objetivas que están presentes en dicho proceso, sin embargo, la revisión constante del SIE y las propuestas de cambio y reflexión que se generen en los diferentes espacios institucionales contribuyen a un cambio positivo en las pedagogías visibles.

Después de haber realizado una descripción e interpretación de los datos que fueron recolectados en los diferentes instrumentos se procede a explicar la forma como se procesó la información a través de la organización, codificación y tabulación para mostrar el resumen de las categorías a las que se llegó.

#### **4.2 Diseño de análisis de los datos**

Para realizar el análisis de los datos, se recurrió primero a la recolección de la información a través de los diferentes instrumentos (encuestas, grupo focal y entrevistas), posteriormente se organizaron los datos de cada uno de los instrumentos en la medida que iban siendo aplicados. En el caso de las encuestas la información tanto de las preguntas cerradas como abiertas se hizo automáticamente a través de los formularios de google y arrojó las gráficas de los resultados (Ver anexos 6 y 8); posteriormente se realizó la transcripción de los datos del grupo focal (Ver anexo 7); finalmente, se transcribió las 5 entrevistas realizadas a los participantes (Ver anexo 9).

Para que los datos tomen sentido no solo deben ser recogidos y registrados, de acuerdo a Niño (2001) "...dentro de la investigación es necesario pasar esos resultados por un proceso, que implica algún tipo de organización, un análisis y una interpretación, acciones que definen el curso de la investigación" (pp. 98-99). Por su parte Cerda (2008) opina que: "Una simple colección de datos no constituye necesariamente una investigación. Es indispensable analizarlos, compararlos y presentarlos de manera que lleven a la confirmación o rechazo de una hipótesis o a la solución de un problema" (p.340). Es por esto, que una vez transcritos los datos y organizados, se procedió a la etapa de codificación entendida como el procedimiento de análisis de los datos que se descomponen, se conceptualizan y se reagrupan. Es decir, "El analista debe realizar un microanálisis que es un minucioso estudio de los datos. Lo que implica una primera

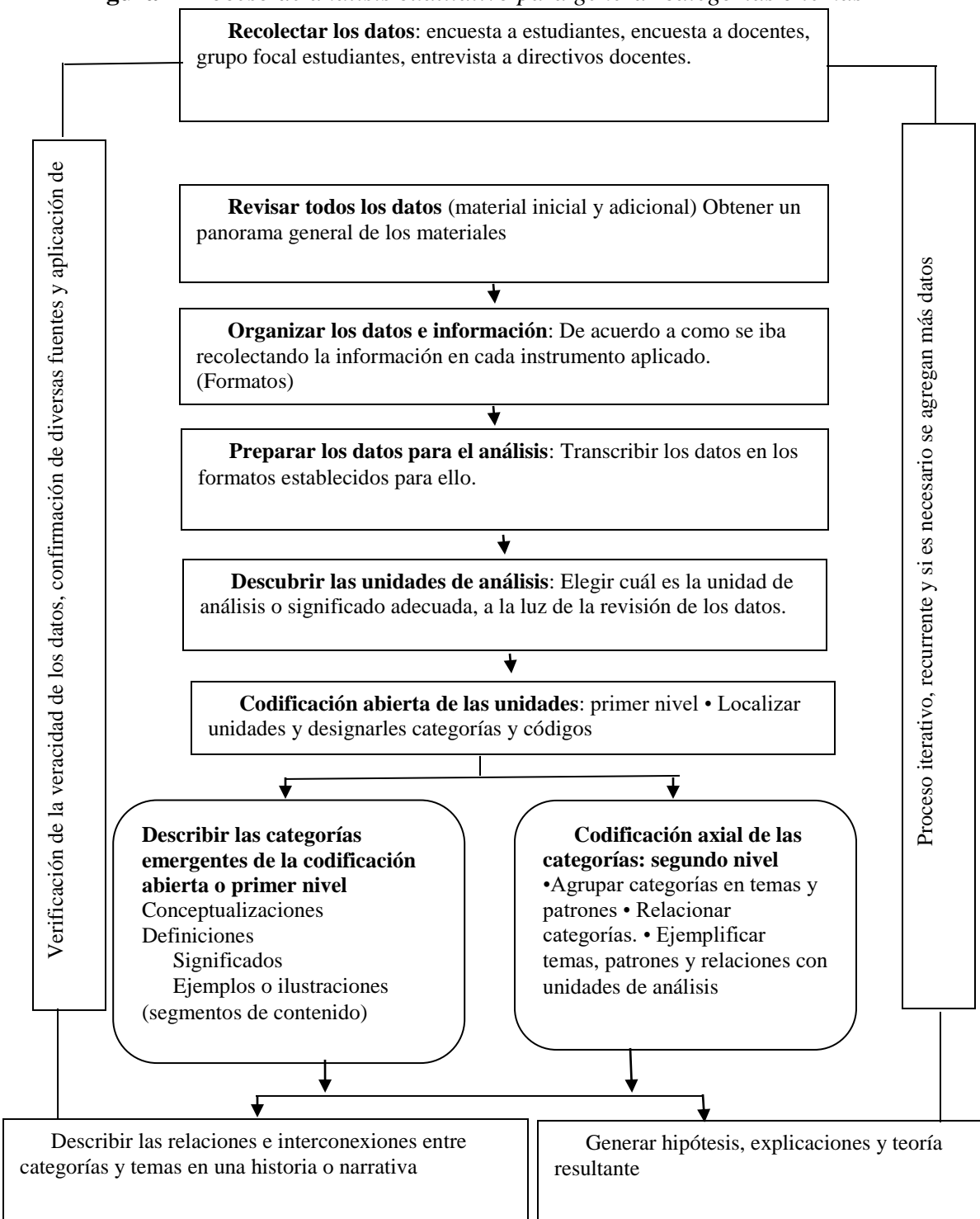


interpretación” (Schettinni y Cortazzo, 2015, p.37). Adicional a ello, la codificación involucra “..., tomar decisiones acerca de qué piezas “embonan” entre sí para ser categorizadas, codificadas, clasificadas y agrupadas para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos” (Hernández, et al. 2014, p. 427). En este caso se utilizó la codificación abierta o de primer nivel, en donde se identificó las unidades de significado, se las categorizó y se les asignó códigos; posteriormente, se agrupó estas categorías a subcategorías teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones con el ánimo de establecer relaciones jerárquicas. Nuevamente se relacionaron estas categorías que sirvieron como ejes, para posteriormente configurar las categorías centrales (codificación selectiva). Todo lo anterior se hizo a través de comparación constante analizando las líneas o fragmentos de la información recogida en los diferentes instrumentos.

En resumen, desde el comienzo (a través de la comparación constante), cada segmento o unidad se clasifica como similar o diferente de otras. Si las primeras dos unidades poseen cualidades similares, generan tentativamente una categoría y a ambas se les asigna un mismo código. (Hernández, et al., 2014, p. 429)

Es de subrayar que el proceso de análisis cualitativo no es lineal, es iterativo y recurrente en la medida que se recolectan los datos. “Como cualquier tipo de análisis, el cualitativo es sumamente contextual y no es un análisis “paso a paso”, sino que consiste en estudiar cada dato en sí mismo y en relación con los demás (“como armar un rompecabezas”)” (Hernández, et al., 2014, p. 419). La figura 1 muestra una aproximación de la manera en que se realizó el proceso de análisis de los datos en esta investigación.

**Figura 2** *Proceso de análisis cualitativo para generar categorías o temas*<sup>8</sup>



<sup>8</sup> Está basada en Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014, p. 423). Metodología de la investigación. 6ª ed. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill

Una vez explicado el proceso de análisis que se llevó a cabo en esta investigación, se procede a mostrar en la tabla 7 el resumen de las categorías que surgieron de este proceso en las diferentes etapas de codificación.

La tabla 7 muestra en las tres columnas el resumen de las categorías obtenidas en cada uno de los procesos de codificación. La fila uno contiene las categorías resultantes del proceso de codificación abierta del análisis de los datos consignados en los diferentes instrumentos, que al reagruparlas dieron como resultado la categoría denominada *factores psicológicos*; la segunda fila contiene la categoría *factores sociales*; y la tercera y última fila dio como resultado *factores pedagógicos*. Estas categorías fueron nuevamente reagrupadas por sus características y surgió la categoría central denominada *factores asociados al fracaso escolar*. La fila 2 presenta las categorías obtenidas en la codificación de primer nivel, una vez refinadas se reagruparon y surgieron categorías de mayor grado de jerarquía a las cuales se las denominó: *debilidades de la formación inicial*, *falencias de la formación continua* y *desempeño docente en el aula respectivamente*. Al agruparlas nuevamente surge otra categoría central nombrada: *la formación docente y su impacto en la institución*. Finalmente, la fila 3 reúne diferentes categorías como resultado del proceso de codificación abierta, que al refinarlas dieron como categoría emergente *acciones de mejoramiento institucional y docente* la cual se nombró *estrategias de prevención contra el fracaso escolar*. El proceso más detallado de codificación que se realizó en los diferentes instrumentos para refinar las categorías y llegar a obtener las categorías centrales del estudio se puede ver en el anexo 10.

**Tabla 3** *Resumen de categorías encontradas en el proceso de codificación*

Categorías codificación abierta	Categorías codificación axial	Categorías codificación selectiva
Personalidad del estudiante Condiciones de extra edad Cambios físicos y psicológicos Hábitos de estudio Afectividad y motivación	Factores psicológicos	
Falta de recursos eficientes en la escuela Políticas públicas deficientes Dificultad de adaptación de 5 a 6 Exclusión educativa Deficiencias del Sistema Educativo Desarticulación en la organización de la escuela primaria y secundaria Desactualización del PEI Tránsito de primaria a bachillerato Enseñanza desarticulada por nivel, asignaturas y contenidos Lenguaje de difícil comprensión Pedagogías visibles Poco capital cultural Rol de la familia Condiciones socioeconómicas difíciles	Factores Pedagógicos	Factores asociados al Fracaso Escolar
	Factores Sociales	
Falta de dominio pedagógico y disciplinar de la asignatura Desvinculación de los contenidos con la práctica asociados a la educación Bajo capital académico y cultural	Debilidades formación inicial	
Poca formación en competencias socioemocionales Educación tradicional Credencialismo: Ascenso escalafón Procesos de cualificación lentos Ausencia de programas coherentes Dificultades de regulación y seguimiento Evaluación docente requisito superficial Valoración alta en área de gestión académica en evaluación anual de desempeño.	Falencias en la formación continua	Percepciones sobre la Formación docente de acuerdo a los actores de la institución
Violencia simbólica Contenidos monótonos Tareas ajenas a la clase Currículo integrado Poco dominio disciplinar, pedagógico y didáctico Lenguaje elaborado Dispositivos de control disciplinario Diferenciación Falta de dominio pedagógico y disciplinar de la asignatura	Desempeño docente en el aula	
Aprendizaje significativo Motivación por la clase Formación en valores Mejora de la práctica pedagógica y didáctica en el aula- Docentes especiales para grado sexto Diagnóstico y empalme Estrategias de nivelación Comunicación con familia Detección estudiante en riesgo	Acciones de mejoramiento institucional y docente	Estrategias de prevención contra el fracaso escolar

Cada una de estas categorías serán retomadas en el capítulo 5 para dar respuesta a los objetivos y la pregunta de investigación que se planteó al inicio. A continuación, se presenta el proceso de triangulación de las diversas fuentes, con el fin de darle validez al estudio.

### **4.3 Triangulación de las fuentes de información**

La triangulación es un procedimiento que sirve para reunir y cruzar toda la información que se recolectó en los diferentes instrumentos y en esencia se convierte en el corpus de los resultados de la investigación. Además, esta se puede realizar de diferentes maneras tales como: triangulación de datos, metodológica, teórica y de investigadores. En palabras de Rodríguez, Pozo y Gutiérrez (2006),

La triangulación es un procedimiento heurístico orientado a documentar y contrastar información según diferentes puntos de vista; de ahí que se pueda hablar de diferentes tipos de triangulación según el foco de contraste: técnicas, agentes, tiempos, métodos, o técnicas de análisis de datos. (p. 293)

La triangulación también sirve para darle validez y confiabilidad al estudio, esta sirve “como una alternativa para aumentar la fortaleza y calidad de un estudio cualitativo” (Okuda y Gómez, 2005, p.119). Para la presente investigación se utilizó la triangulación de diversas fuentes de información propuesta por Cisterna (2005) en la que se utilizan diferentes instrumentos para la recolección de los datos. En este caso, las encuestas de los estudiantes y docentes, el grupo focal y las entrevistas a los directivos y orientadora. Aquí se triangulará la información por estamentos, utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel que surgieron por las respuestas

relevantes (que se dieron por tendencias y se clasificaron ya sea por sus coincidencias o divergencias) dadas por los participantes y pertenecen a las categorías del estudio. La tabla 8 y 9 muestran las conclusiones generales a las que se llegó en el proceso de codificación abierta teniendo en cuenta las respuestas de los participantes.

Como se puede observar, la primera columna de las tablas 8 y 9 muestra las categorías centrales y las siguientes enuncian los instrumentos usados por los participantes. Las filas que muestran los títulos centrados dentro de la tabla pertenecen a las categorías que surgieron en la codificación axial y las filas subsecuentes presentan las conclusiones o categorías de primer nivel del proceso de codificación y algunas anotaciones generales.

**Tabla 4 Triangulación de las diversas fuentes de información categoría 1**

Instrumentos	Encuesta estudiantes	Grupo focal estudiantes	Encuesta docentes	Entrevista directivos-orientadora	
Categorías centrales	Factores asociados al fracaso escolar	<i>Factores psicológicos</i>			
		Desmotivación por los temas de aprendizaje y las clases "clases muy aburridas"	"Miedo a algunos profesores"	Personalidad del estudiante	Cambios físicos y psicológicos
		Indisciplina de los estudiantes	Sentimientos negativos hacia la clase	Condiciones de extra edad	Trastornos de aprendizaje
	Desinterés por la lectura	Sentimientos negativos hacia los docentes	Frustración	Mayor compromiso académico	
	Disgusto por leer, pocos hábitos.	Desinterés	Desmotivación	No hay gusto por la educación.	
	Falta de responsabilidad	Falta de atención	Estigmatización	Pérdida del interés	
	"Problemas para entender algunos temas"	Incomprensión del tema	Pérdida de la confianza	Aprendizajes poco significativos	
	Falta de atención	Temor por la clase	Falta de compromiso y dedicación	Actitud del estudiante	
	Vergüenza y miedo hablar en público	"siempre los mismos contenidos"		Hábitos del estudiantado	
	Miedo a la burla de los compañeros				
	Miedo a la burla de los docentes				
		<i>Factores Pedagógicos</i>			
	Dificultad de adaptación al nuevo grado	Desconexión entre primaria y secundaria	Falta de recursos eficientes en la escuela	Desarticulación en la organización de la escuela primaria y secundaria	
	Muchas materias y profesores	Dispositivos de control (Citaciones, anotaciones en el observador)	Políticas públicas deficientes	Desactualización del PEI	
		"Lenguaje de los profesores difícil"	Dificultad de adaptación de 5 a 6	Mayor intensidad horaria	
			Factores académicos	Mayor cantidad de docentes	
			Falta de seguimiento institucional	Mayor cantidad de asignaturas	
			Falta de acompañamiento y motivación de los docentes	Contenidos curriculares más densos	
			Exclusión educativa	Cantidad de estudiantes por maestro	
			Deficiencias del Sistema Educativo	Identificación tardía de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar.	
				Sistema de evaluación flexible en primaria	
				Tránsito de primaria a bachillerato	
				Enseñanza desarticulada por nivel, asignaturas y contenidos	
				Lenguaje de difícil comprensión	
				Pedagogías visibles	
		<i>Factores sociales</i>			
	Interés y hábito lector (Capital cultural)	Prejuicios hacia el docente	Falta de acompañamiento de la familia	Condición social del estudiante	
	"me gusta leer y escribir" "me han inculcado la lectura"		Condiciones económicas precarias	Falta de acompañamiento de la familia	
	Estrato familiar 2		Problemáticas sociales	Panorama social negativo: hambre, desnutrición, desempleo padres	
	familias numerosas y algunas con madre cabeza de hogar		Deserción	Pruebas descontextualizadas a la realidad, Deficiencias Políticas Públicas Educativas	

**Tabla 5 Triangulación de las diversas fuentes de información categorías 2 y 3**

Instrumentos	Encuesta estudiantes	Grupo focal estudiantes	Encuesta docentes	Entrevista directivos-orientadora	
<i>Debilidades formación inicial</i>					
<b>Percepciones sobre la Formación docente de acuerdo a los actores de la institución</b>	Poca preparación del maestro	Falta de dominio pedagógico y disciplinar de la asignatura	Desvinculación de los contenidos con la práctica Vocación docente	Mínima formación disciplinar Mínima formación en conocimientos asociados a la educación Bajo capital académico y cultural	
	<i>Falencias formación continua</i>				
	Poca formación en competencias socioemocionales Educación tradicional Credencialismo: Ascenso escalafón	Desconexión teoría práctica Bajos resultados de los estudiantes en las pruebas externas Procesos de cualificación lentos Ausencia de programas coherentes Dificultades de regulación y seguimiento Formación orientada al ascenso en el escalafón Poca transformación en la práctica docente Falta de compromiso docente Evaluación docente requisito superficial Sobrevaloración del desempeño docente			
<i>Desempeño docente en el aula</i>					
<b>Estrategias de prevención contra el fracaso escolar</b>	Explicación compleja de los docentes Exigencia excesiva de los docentes Poca exigencia de los docentes Nota como dispositivo de control disciplinario Violencia simbólica contenidos monótonos	Diferenciación "lo tienen a uno marcado de malo o bueno" Tareas ajenas a la clase: "cantaleta" "ausencia del profesor gran parte de la clase" Autoridad Pedagógica: "solo ordenan" Metodología docente Clases aburridas Instrucción	Saturación de contenidos "currículo oficial" Poco dominio disciplinar, pedagógico y didáctico	Aislamiento del contexto escolar Didácticas poco asertivas Enseñanza superficial del conocimiento Lenguaje de difícil comprensión Ausentismo Docente Disfuncionalidad en la distribución del tiempo Falta reflexión educativa	
	Dominio de la clase, Conocimiento del contexto por parte del docente, Aprendizaje significativo Motivación –formación valores	<i>Acciones de mejoramiento institucional y docente</i> Mejora de la práctica pedagógica y didáctica en el aula Autorreflexión docente	Docentes especializados para grado 6, Estrategias de nivelación, Comunicación con familia, Detección estudiante en riesgo Seguimiento de los procesos comunicativos y matemáticos primaria- secundaria, diagnóstico de empalme de 5-6		



## Capítulo 5. Discusión de los resultados

Después de haber explicado el análisis e interpretación de los resultados en el capítulo 4, se procede a presentar la discusión de los mismos a la luz de la teoría, con el fin de dar respuesta a la pregunta de investigación: *¿Cómo los estamentos de las Institución Educativa Alfonso López Michelsen perciben el fracaso escolar en los estudiantes de grado sexto?* y su respectivo objetivo general. Para ello, se empezará respondiendo los objetivos específicos de la investigación. Se tendrá en cuenta las categorías centrales: *factores internos y externos asociados al fracaso escolar y percepciones sobre la formación docente de acuerdo a los estamentos de la institución*. Finalmente, se explicará la categoría emergente: *estrategias de prevención contra el fracaso escolar que lleva a cabo la institución educativa*.

Para resolver el objetivo específico 1. Identificar las percepciones que tienen los docentes, directivos y estudiantes acerca de los factores que promueven el fracaso escolar en grado sexto en la institución, se tuvieron en cuenta todos los instrumentos aplicados a los estudiantes y a los docentes, pero específicamente la encuesta docente y la entrevista de los directivos tuvo mayor énfasis en este aspecto. Sin embargo, todos los participantes aportaron información relevante y pertinente. Los principales factores que resultaron tras el análisis fueron: factores psicológicos relacionados con el ámbito personal (personalidad, inteligencia, afectividad, motivación, hábitos y técnicas de estudio); factores pedagógicos relacionados con el ámbito escolar (interacción docente-estudiante, espacio físico de la escuela, pautas organizacionales del SE); y factores sociales relacionados con el ámbito familiar (responsabilidad familiar, capital cultural, situación socioeconómica)

De acuerdo a la perspectiva institucional de los docentes y directivos, el fracaso escolar es mayormente entendido como la reprobación del año académico en el cual confluyen muchos factores tanto internos como externos a la escuela. Es decir, admiten que, aunque la escuela tiene responsabilidad en el éxito o fracaso escolar de los educandos, no se puede soslayar que tanto el acompañamiento de la familia, los cambios físicos y psicológicos de los estudiantes, las deficiencias del sistema educativo, etc. también son responsables. De acuerdo a Tedesco (1983) “Los estudios disponibles sobre los factores, que explican el desempeño escolar permiten sostener que, en realidad, se trata de un fenómeno que responde a una multiplicidad de factores que se refuerzan mutuamente” (p.134). No obstante, el fracaso escolar es un fenómeno eminentemente social y marcado por grandes desigualdades sociales, pero esto no significa que los docentes entren en contraposición al ser demasiado pesimistas y se resignen a considerar que no puede existir un cambio positivo dadas las grandes adversidades que se dan fuera de la escuela o, por el contrario, opten por una posición más optimista y creen que las acciones pedagógicas van a solucionar todos los problemas. Para Tarabani (2018)

... a pesar de que las escuelas no pueden combatir por sí solas la desigualdad social, sí que pueden contribuir, y de hecho contribuyen, a mitigar o amplificar sus efectos, convirtiendo las desventajas socioeconómicas y culturales en procesos de éxito y/o fracaso escolar. (párr.5)

Dentro de los factores psicológicos que inciden en la reprobación del año escolar de los estudiantes de grado sexto, los docentes enfatizan que los niños de primaria a secundaria sufren cambios tanto físicos como psicológicos que dificultan su adaptación al grado pues se encuentran en la transición de niños a preadolescentes y esto refleja sus dificultades a la hora de aprender, la

pérdida de interés, la indisciplina, la falta de responsabilidad y compromiso con las actividades de secundaria, etc. Adicional a ello señalan que, en el caso de los repitentes, la extra edad, la estigmatización que se da por parte de los mismos docentes y los pares, generan en ellos la pérdida de confianza, deserción, frustración y desmotivación. De ahí que el docente deba estar muy bien preparado para sobrellevar los cambios que presentan los estudiantes y orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma significativa teniendo en cuenta la diversidad de niños con los que trabajan. Al respecto, Martínez-Otero (2009) opina que:

Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar al rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas. (p.75)

Por su lado, los estudiantes resaltaron que sienten vergüenza y miedo al hablar en público, también se les dificulta la comprensión de los temas y hay clases que les hace perder el interés por ser muy aburridas y porque sus maestros son muy estrictos, lo que hace que se generen desinterés, falta de atención, temor por la clase, y sentimientos negativos hacia el docente. Un ejemplo es lo que manifestaron el P1 “Yo siempre odiaba las clases que me tocaba con el profe de inglés nivel 4, la profesora de ciencias, y la profesora de español” y el P2: “Si ve, profe, es lo que nosotros decimos, si usted quiere pasar, cáigale bien al profesor, si usted quiere perder, pues... “, a esto se suma que los estudiantes se sienten culpables al reprobar el año escolar, asumiendo que es su única y exclusiva responsabilidad, algunos comentarios expresados por los

estudiantes fueron: “porque no quise hacer casi nada”, “porque ya había perdido la moral de estudiar sin un hermano”, “por vaga”, “por no entregar los trabajos”. Lo anterior indica que surgen esquemas de pensamiento donde prevalecen la “*individualización*” es decir, fracasa solo el estudiante no el sistema escolar, la “*privatización*” donde el alumno es el único responsable de los logros académicos y la “*atribución de culpas a las víctimas*” que refiere a la falta de capacidades, motivación o esfuerzo. (Escudero, 2005).

En los factores psicológicos que refieren al ámbito personal como lo señala Martínez-Otero (2009), se encuentra el relacionado con la inteligencia y los hábitos de estudio. La capacidad intelectual no se puede supeditar a los resultados de pruebas estandarizadas que determinen el éxito o fracaso escolar, pues influyen otros componentes socio afectivos, sin embargo, la aptitud verbal (comprensión y fluidez oral y escrita) se destaca por su gran importancia en los resultados escolares de los educandos puesto que el componente verbal cumple una gran función en el aprendizaje. En este caso en la encuesta realizada a los estudiantes el poco gusto por leer, escribir y expresarse en público fue evidente, adicional a esto, los docentes señalaron que los estudiantes de primaria a secundaria presentan grandes falencias en este componente y eso afecta significativamente su desempeño escolar. Para la EN 1: “Los estudiantes llegan con dificultades en lectura, escritura y en conocimientos básicos de matemáticas. Falta integración de los docentes de primaria y bachillerato para determinar y acordar un plan de estudios que favorezca el proceso educativo” Frente a esto, Tedesco (1983) señala que una investigación realizada por Valdivieso “mostró que la promoción escolar estaba asociada no con capacidad intelectual global (QI) sino con procesos más específicos vinculados al lenguaje. Los niños que repiten están poco capacitados para entender qué les dice el maestro en el aula” (p. 137).

En cuanto a los hábitos de estudio, algunos docentes hicieron énfasis en que muchas veces los estudiantes pierden el año por dejar todo para último momento, un ejemplo de esto es la respuesta dada por la D2: “Los estudiantes están acostumbrados a dejar todo para última hora, es común que en el periodo final se pongan juiciosos, lamentablemente no se esforzó lo suficiente y reprobó...” Esto permite inferir que de acuerdo a los maestros que optaron por esta respuesta, los estudiantes al dejar para último momento la entrega de los trabajos y no estar juiciosos durante el año escolar, son más proclives a perder el año. Aquí es oportuno cuestionarse, que hace el maestro para que no suceda esto ¿será que solo se guía por los resultados o tuvo en cuenta la diferentes circunstancias que rodean al estudiante? Martínez –Otero (2009) al referirse a los hábitos de estudio considera que estos influyen en el aprendizaje de los estudiantes y, por ende, en su progreso escolar y rendimiento académico. Las condiciones ambientales (el espacio, la luz, el mobiliario, etc.) y la planificación del estudio (crear un horario para realizar las actividades de forma organizada y ahorrar tiempo) son dimensiones que contribuyen a “pronosticar resultados escolares”, pero esto no significa que el estudiante sea el único responsable del estudio, pues existen diferentes circunstancias que muchas veces no permiten que este desarrolle sus actividades en el hogar de manera óptima, ya sea por las condiciones de su vivienda, o por estar pendiente de tareas domésticas asignadas por sus padres, situaciones que muchas veces la institución escolar desconoce y culpabiliza al alumno por no cumplir cabalmente con lo que se le encomienda. Así el autor opina que: “En la práctica, sin embargo, no es raro que se prescinda de este elemental análisis y se culpabilice al alumno, catalogado incluso como negligente, incumplidor de deberes, inadaptado, etc., lo cual, por cierto, resulta lacerante y agrava el problema” (p. 79)

Los factores sociales que inciden en el fracaso escolar de los estudiantes y que los docentes y directivos asocian fuertemente a este fenómeno están dados por el escaso acompañamiento familiar, las condiciones sociales y económicas del estudiante (desempleo de los padres, desnutrición, pobreza), y las deficiencias del Sistema Educativo; los resultados de la encuesta de los estudiantes mostraron que la estratificación, la composición familiar (número de miembros en el hogar) y los hábitos culturales inculcados en la familia (capital cultural) inciden en el desempeño escolar de estos. En primera instancia, un significativo porcentaje de los estudiantes de grado sexto de la institución pertenecen a estrato social bajo medio 2, sus hogares están compuestos por varios miembros del hogar, no sólo padres y hermanos, sino abuelos y primos, incluso otros cuentan con padrastro en lugar del padre. De acuerdo a Tedesco (1983) diferentes estudios indican que existe una gran correlación entre el rendimiento escolar y la condición socioeconómica que se compone de datos como ingresos, vivienda, educación y ocupación, por lo cual el bajo rendimiento se concentra en los estratos sociales bajos y a esto se suma que el número de hijos e incluso el total de los miembros de la familia están vinculados al rendimiento escolar. De este modo, la familia como la primera agencia de socialización es crucial para el desempeño del niño, pues es la primera estructura social en la que participa y es ahí donde se satisfacen sus distintas necesidades físicas, psicológicas, afectivas y sociales. Algunas opiniones de los docentes encuestados y los entrevistados fueron los siguientes: D4: “El fracaso escolar es consecuencia de distintas variables, una de ellas es el ambiente familiar, la armonía en un hogar asigna un alto porcentaje de éxito escolar y su contrario es igualmente devastador para el mismo”, EN1: “La familia está relacionada con el fracaso escolar porque el medio en que nos desempeñamos presenta muchas dificultades: económicas, afectivas, emocionales, que contribuyen al

descuido de nuestros estudiantes. Estos problemas hacen difícil la tarea”, D15: “El fracaso escolar no es algo que se pueda atribuir solamente al estudiante. En él está involucrada toda la comunidad educativa solamente que los niveles de responsabilidad varían de un caso a otro. En algunos casos puede ser la familia la que tenga la mayor responsabilidad por su falta de acompañamiento por las razones que sea...”

Los anteriores comentarios muestran la importancia que la Institución educativa le da a la familia en relación al éxito o fracaso escolar, pues muchas veces no se hace el acompañamiento adecuado y se descuida a los niños, o los padres quienes deben trabajar por la difícil situación económica dejan a los estudiantes al cuidado de sus abuelos u otros acudientes. Por otra parte, los padres de estos menores no tienen un alto grado de alfabetización y eso se evidencia cuando los niños se les pregunta por sus hábitos de lectura en el hogar los cuales son mínimos o por el contrario cuando muy pocos respondieron que les gusta e interesa porque se les ha inculcado. Esta es una variable que toma gran fuerza en el rendimiento escolar de los educandos, puesto que de acuerdo a Bourdieu y Passeron los principales obstáculos que presentan los estudiantes de clase social baja en la escuela son más de tipo cultural que económico (Bonal, 1998). “Bourdieu pone énfasis en la importancia del capital cultural heredado en la familia como clave del éxito en la escuela” (Castillo, 2012, p. 57). Por su parte, Castillo (2012) opina que:

Es la familia la que determina el estatus o clase social en que el joven será educado. Lo anterior se vuelve evidente cuando analizamos el lenguaje utilizado por un niño de clase social alta, al utilizado por un niño de clase social baja, pero también en las ideas y visiones respecto al mundo que le rodea. (p. 95)

Ahora bien, si las familias de los educandos no hacen un debido acompañamiento de los estudiantes en una etapa tan importante de transición de grado 5 a 6, donde las responsabilidades cambian, esto incidirá en su rendimiento académico y sus estados de ánimo.

Desafortunadamente, este es un factor que se presenta, puesto que los padres están más pendientes cuando los niños están en primaria que en secundaria. Una de las razones que sustentaron los docentes en un estudio realizado en España menciona que una de las causas del fracaso escolar es la “relación de la familia con el centro educativo: falta de implicación o de interés de la familia, incomparecencia a reuniones” (Fernández, et al., 2010).

Por otra parte, los docentes también mencionaron que un factor social que tiene implicaciones en el fracaso escolar son las políticas educativas y las deficiencias del Sistema Educativo, al respecto el participante D7 opinó que: “el fracaso escolar es un problema de Estado y de las políticas ministeriales, que solo buscan cumplir unos mínimos de cobertura para reflejar cifras, sin preocuparse por la formación real de los estudiantes y las oportunidades reales de ellos y sus familias”, al igual la EN1 respondió que: “El problema social de nuestro país no brinda las condiciones necesarias para atender exitosamente algunas situaciones. Llegan estudiantes en cualquier época del año, en ocasiones sin haber tenido continuidad en sus estudios”.

Infortunadamente el Sistema Educativo no considera las particularidades de los educandos y de las mismas instituciones educativas, pues son homogéneos y excluyen a los estudiantes que no cumplen con las expectativas de la escuela. Esto significa que los “alumnos desaprobados son excluidos del sistema educativo puesto que ellos no recibieron una educación diferenciada de acuerdo con sus necesidades y requerimientos educativos, pues aún los sistemas educativos son homogéneos e igualitarios sin atender ciertos rasgos particulares de los estudiantes” (Choque,



2009, p.6). Sin embargo, no se puede eximir a los docentes y a las instituciones educativas de sus responsabilidades, pues si bien es cierto que las realidades y desigualdades sociales son abrumantes, esto no implica que se tenga que caer en la resignación o en la “fatalidad del fracaso escolar”, pues como lo menciona Escudero (2005)

En todo caso, la actitud menos pertinente sería la de entenderlo como algo fatal y fuera absolutamente de nuestro control. Sin que se pueda albergar la expectativa de su erradicación plena, lo que seguramente no es previsible ni siquiera en la educación básica, común y obligatoria, la urgencia y los motivos para no tirar la toalla pertenecen al universo de imperativos éticos y sociales que ni la sociedad ni la escuela deben soslayar.  
(p. 2)

Considerando lo anterior, se procede a explicar los factores pedagógicos que los participantes de la investigación seleccionaron como los de mayor peso en la incidencia del fracaso escolar de los estudiantes de grado sexto. Teniendo en cuenta las dos áreas de la Sociología de la Educación: la macrosociología y la microsociología, se dividieron de la siguiente manera: Sistema Escolar y recursos deficientes en la escuela; y desde la microsociología: las características estructurales de la institución y los aspectos organizacionales. Frente a la estructura formal académica que forma parte del SE, la cual regula la carrera de los estudiantes y los docentes, la institución Alfonso López Michelsen (ALM) muestra gran debilidad entre la articulación organizacional de primaria y bachillerato, lo cual afecta sobremanera el rendimiento escolar de los educandos que pasan de grado 5 a 6, puesto que la carga académica, la cantidad de asignaturas, la intensidad horaria, la cantidad de estudiantes por curso cambian radicalmente en secundaria. “...los estudiantes se encuentran con una ruptura significativa del Sistema educativo,

dado que deben afrontar cambios en la estructura curricular de la asignatura; por ende, en las estrategias didácticas, las programaciones, número de evaluaciones, trabajos y tareas” (Romo, 2018, p.130). Si bien estas variables obedecen de algún modo a las políticas públicas generadas por el MEN y lo establecido en la Ley General de Educación (Ley 115/94) como en lo establecido en los Planes Sectoriales de las Secretarías de Educación de cada departamento, las Instituciones Educativas cuentan con una “autonomía relativa” como lo consideraba Durkheim, es decir no son totalmente autónomas ni completamente dependientes de la estructura social. (Brigido, 2006). Con esto se quiere llegar a tomar como ejemplo el caso de la institución escolar ALM, que, aunque cuenta en su PEI con la propuesta curricular por ciclos emanada por la SED en los Planes Sectoriales (2004-2008 y 2008-2012), “Bogotá una gran escuela” y “Educación de Calidad para una Bogotá Positiva”, en la práctica este se ha convertido en un propósito declarativo, pues se mantienen la enseñanza desarticulada por nivel, asignaturas y ciclos, lo que significa que aún se dan “la atomización y fragmentación de los contenidos de enseñanza, presentando poca correlación entre cada uno de los grados y los niveles en cuanto al desarrollo curricular, los aprendizajes y los propósitos de la enseñanza” (Rincón, 2010, p.95). Esto lo constatan los mismos participantes (directivos, docentes y estudiantes) de la investigación al referir que: EN1: “La educación en nuestro colegio está en su mayoría segmentada en asignaturas y aunque se trata de integrar, es un proceso en el que nos vemos aún cortos”, EN2: “el cambio de primaria a bachillerato, donde vienen de trabajar con tres o cuatro docentes y se enfrentan a un bachillerato donde hay catorce maestros que les dictan clase”, EN3: “la falta de coherencia entre los dos grupos de docentes de primaria y bachillerato con relación a los criterios mínimos que se deberían asignar para la valoración de un estudiante, no solamente desde la

asignatura sino desde el grado”, D15: “Los estudiantes vienen de primaria con deficiencias en sus habilidades, competencias y conocimiento en general en la mayoría de las asignaturas. Los estudiantes tienen dificultad para adaptarse a los profesores, sus temperamentos, sus metodologías y sistemas de evaluación”, P2: “En bachillerato todas las materias son importantes y si uno pierde una materia, pierde el año” y P3: “Nos toca esforzarnos mucho, yo estoy ahora en nivelación, pero estoy casi seguro que pierdo el año”. De esto surge el análisis de dos de los rasgos del SE de acuerdo a Archer (1986), la sistematización y la especialización. En el caso de la institución la gran desconexión entre primaria y secundaria redundó en los malos resultados de las pruebas estandarizadas Saber 5, 7 y 9 y Saber 11, en las que el Sistema Educativo juzga la calidad de los estudiantes y los planteles educativos a partir de los resultados obtenidos, este aspecto de la sistematización es algo determinado por las políticas públicas educativas del país donde ningún plantel educativo está exento.

En cuanto a la especialización, que hace referencia a los cambios internos de los SE como la creación de nuevos establecimientos, mayor capacitación, diseño de nuevos materiales de enseñanza, pruebas de admisión, entre otros. Es de resaltar que el colegio está ubicado en una de las localidades (Bosa) con mayor demanda de cupos estudiantiles, y por tanto esto influye de manera crucial en el fracaso escolar, pues el número de estudiantes por curso es numeroso, y la infraestructura (a pesar de ser un megacolegio) se queda “pequeña” para los espacios de esparcimiento y educación apropiados para los estudiantes, como es el caso de las aulas de laboratorio subutilizadas como salones normales, el coliseo deportivo como comedor escolar, sala de profesores de primaria convertida en salón de inglés, escasos recursos didácticos para la enseñanza, entre otros. Como lo señala Tedesco (1983) algunos estudios concluyen que varias

escuelas no cuentan con la estructura mínima para desarrollar prácticas eficaces de enseñanza, el deterioro o la carencia de materiales y aulas especializadas obstaculiza nuevos modelos de aprendizaje, los recursos están distribuidos de forma desigual, lo cual implica la hipótesis que mayor inversión en los gastos educativos en beneficio de recurso físicos y humanos trae consigo rendimientos escolares más elevados. No obstante, “parece evidente que el incremento en recursos materiales y humanos no garantiza automáticamente un efecto positivo en la calidad de la enseñanza” (p. 140) puesto que de nada sirve dotar a las instituciones con materiales didácticos y realizar ajustes al currículo si no se capacita a los docentes o por el contrario, si se los capacita, pero no se hacen ningún ajuste a las instituciones.

Desde la microsociología que se centra en las características culturales y el funcionamiento interno de la escuela, los participantes expresaron que el PEI no está actualizado, no se lleva a cabo un seguimiento real de los procesos, se identifica tarde los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, falta mayor acompañamiento y motivación por algunos docentes hacia los estudiantes, la institución tiene a seguir a cabalidad las pedagogías visibles, aún persiste la relación asimétrica y de dominio del maestro sobre el alumno haciendo uso de dispositivos de control para promover la disciplina y el lenguaje de los maestros es mucha veces difícil de comprender para los estudiantes. Se puede inferir que la institución educativa ALM se centra más en la perspectiva objetivista enmarcada en el funcionalismo estructural, puesto que cada uno de los miembros de la escuela cumple unas funciones determinadas (roles) y tiene un status con el fin de mantener el equilibrio escolar. En palabras de Estrella (2016), desde esta perspectiva “La escuela es un conjunto de relaciones (posiciones y roles) más o menos estables que permiten una conducta adecuada (previsible)” (3:33) Por ejemplo, los docentes para mantener la disciplina en el aula

acuden a la nota, las citas, las anotaciones en el observador, lo que forma parte de la estructura formal de la institución. Del mismo modo el docente sabe cuáles son sus funciones dentro y fuera del aula, al igual que los estudiantes y los directivos, esto muestra que en el aula de clase los estudiantes tienen un rol pasivo, poca autonomía y deben cumplir con las normas estipuladas en la institución, por su parte el maestro es el encargado de mantener la disciplina, y de enfrentarse a grupos heterogéneos, padres, directivos y otros colegas que influyen en su rol. Es de subrayar que, aunque el docente puede tener “autonomía en su clase” esta es relativa en tanto debe ajustarse al plan de estudios, los objetivos institucionales, los proyectos, etc. que se plantean en el P.E.I del colegio. La estructura informal de esta perspectiva también se presenta en la institución ya que se dan las pautas de interacción entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que no están reglamentadas, con el fin de humanizar el sistema formal. Ambas estructuras coexisten (formal e informal) y varios factores individuales, sociales (internos y externos) confluyen. En la relación de interacción entre alumno-alumno se da una relación sociométrica, es decir las relaciones entre los integrantes del grupo, esto puede influir ya sea positiva o negativamente en el rendimiento académico del grupo. La composición de los grupos es relativamente homogénea en cuestión de la edad y la clase social. (Brigido, 2006). Se trae a colación lo anterior porque cuando un estudiante es repitente muchas veces es estigmatizado y como lo mencionaba una de las entrevistadas “se viste al estudiante del fracaso escolar” y por tanto, los compañeros lo aíslan, en el caso de haber más estudiantes en la misma situación, estos se reagrupan para apoyarse mutuamente lo que puede resultar positivo o negativo en su desempeño, ya que la cultura de pares como agencia de socialización juega un rol determinante en el comportamiento de los adolescentes. La edad de aquellos que repiten les afecta, pues al ser

mayores que sus compañeros que apenas llegan a sexto, ya no se sienten identificados con estos. Por el lado de la relación docente- estudiante, esta es asimétrica, pues el profesor es el adulto quien debe hacerse cargo de dirigir la clase, controlar la disciplina, lograr que los estudiantes aprendan lo prescrito y además impartir “liderazgo” ya sea de forma democrática o autoritaria. En la presentación del análisis de los datos en el capítulo 4 se puede observar la relación vertical del docente con respecto a los estudiantes, un mal uso de la autoridad al imponer sanciones o hacer llamados de atención poco constructivos e imponiendo disciplina bajo mecanismos de control como la nota o las anotaciones en el observador.

En síntesis, desde la perspectiva institucional de los participantes de la investigación, los factores psicológicos, sociales y pedagógicos están interrelacionados con el fracaso escolar, no solamente los docentes o lo que sucede al interior de la escuela son los directos responsables, si el estudiante fracasa, no es el quien lo está haciendo, sino todos quienes hacen parte de su proceso de socialización primario (la familia) y secundario (la escuela).

La segunda categoría percepciones sobre *la formación docente como un factor que se relaciona con el fracaso escolar de acuerdo a los actores de la institución* da respuesta al objetivo específico 2. Determinar si la formación docente es uno de los factores que se relacionan con el fracaso escolar en el grado sexto desde la percepción de los docentes, directivos y estudiantes de la institución.

De acuerdo a los resultados obtenidos, se determinó la formación docente como uno de los factores que relacionan los miembros de la comunidad educativa con el fracaso escolar. Por tanto, debilidades de formación inicial, falencias en la formación continua y desempeño docente

en el aula son las subcategorías que hacen parte de esta categoría. Una de las debilidades de la formación inicial que se evidencia en la institución es la falta de dominio disciplinar por parte de los docentes. Todos los participantes coincidieron en este aspecto, en primer lugar, porque los docentes que dictan en primaria deben dictar varias asignaturas que no son propias de su especialidad, por lo cual esto repercute en el rendimiento escolar de los estudiantes cuando llegan a grado sexto; en segundo lugar, la pedagogía y la didáctica son las herramientas que más destacan, pero admiten que les falta mayor preparación en el desarrollo de competencias socioemocionales. Una de las debilidades que se observó es que sobrevaloran su desempeño pedagógico y en la evaluación de desempeño anual se asignan notas muy altas que no son coherentes a su desempeño real en el aula. Los estudiantes mencionaron que no comprenden las clases de los docentes y esto les genera desatención, desinterés y desmotivación. Además, que los contenidos de la clase no cambian o que al terminar el año escolar “no aprendieron nada”. A esto se suma que la mayoría de los docentes que laboran en la institución son licenciados, por lo que su formación inicial está más encaminada a los enfoques pedagógicos que disciplinarios. De acuerdo a Bautista y Gómez (2017), los programas de formación inicial “cuentan con currículos desactualizados que favorecen la formación pedagógica por encima de la formación disciplinar, como si esta fuera accesoria dentro de la labor docente” (p. 134). Además, los mismos autores consideran que esto trae efectos negativos en el desarrollo de competencias y conocimientos de calidad en los estudiantes, pues desafortunadamente los docentes debido a su débil formación inicial no están lo suficientemente calificados y por tanto esto aumenta la inequidad del Sistema Educativo y las brechas sociales. Por ejemplo, los estudiantes expresaron lo siguiente:

P1: “en un año, la profesora de ciencias no ha podido enseñarnos lo de química, los tipos de química y todo eso, que química fisiológica y yo no sé, en un año no ha podido enseñarnos todo eso...”

P2: “estamos viendo matemáticas y nos toca hacer una suma, ella lo que nos dice es: usted lo único que tiene que hacer es este numerito y este numerito es darle el resultado, y ese resultado nosotros lo sacamos, pero en sí, no sabemos de dónde lo estamos sacando y para qué nos sirve”

Los anteriores ejemplos son la muestra de la falta de dominio disciplinar que lo estudiantes perciben en algunos docentes. Estos se convierten en simples receptáculos de la información, pero no saben cómo aplicar lo que aprendieron en diferentes contextos. El caso de los resultados en las pruebas nacionales e internacionales es un asunto que muchos docentes lo obvian y aíslan de su práctica, pues consideran que no son los responsables de ello. Esto indica que hay “grandes vacíos que tiene la formación inicial docente, tanto en aspectos pedagógicos y disciplinares, como en los desfases entre las exigencias actuales y la formación docente” (Flores, 2005, p. 45).

Una de las participantes que fueron entrevistadas EN3, señaló que:

“si uno fuera coherente y le preocupara el resultado, puede hacer todo lo posible para mejorarlo al año siguiente y muy pocos se meten en esa comprensión, obtienen un resultado y ese resultado lo aíslan de su propio desempeño, o sea, no lo considera como un resultado del desempeño docente, sino como una consecuencia del Estado”

A pesar que varios de los docentes consideraron (excepto la EN3) que las pruebas nacionales e internacionales para medir los aprendizajes de los estudiantes no reflejan la calidad de la



enseñanza de los docentes, porque hay otros factores que inciden en ello, sí estuvieron de acuerdo en que es importante que los docentes deberían estar mejor preparados para afrontar las situaciones difíciles que se presentan en la escuela y la heterogeneidad de los educandos. Para Saravia (2005)

El programa de formación inicial docente debe renovarse de manera continua a partir de los problemas que suscita el proceso de enseñanza-aprendizaje y los nuevos problemas a afrontar. En la actualidad, es clave que los alumnos aprendan a desarrollar procesos cognitivos para aplicarlos a situaciones diferentes e inéditas, y no se limiten a la adquisición de determinados conocimientos. Aquí surge una nueva función docente en la que deben ser preparados: la competencia. (p. 39)

Otra de las debilidades que evidenciaron los resultados acerca de la formación inicial docente es el bajo capital académico y cultural, puesto que, aunque varios docentes tienen muchísimos años de experiencia en la docencia, siguen trabajando con metodologías tradicionales en el aula y con una clara desvinculación entre la teoría y la práctica. Esto por supuesto genera desmotivación, desinterés, indisciplina en la clase, lo cual impacta de manera negativa en la institución y produce bajos desempeños académicos que repercuten en fracaso escolar. Se podría decir que esto es el producto de una dificultad que enfrenta la formación de pregrado cuando ingresan ya sea a ENS o a universidades, pues los criterios de selección y admisión son mínimos, y los estudiantes no “dan muestra de poseer las habilidades que debieron haberse desarrollado en la educación secundaria (lingüísticas, matemáticas y de cultura general) y que son fundamentales para enfrentar las demandas de la educación superior” (UNESCO, 2012, p.52). A esto se une la escasa vinculación entre la teoría y la práctica, pues “numerosos currícula de formación inicial se

fundan en una visión *prescriptiva* del oficio antes que en un análisis preciso de su realidad” (Perrenoud, 2001, p.7).

En cuanto a las falencias de la formación continua que presentan los docentes de la institución se resalta que en primer lugar sus títulos ya sea de especialización, maestría o doctorado están enfocados en educación más que en mejorar el componente disciplinar. Además, varios maestros estudian con el ánimo de ascender o reubicarse salarialmente más que por actualizarse y brindar una enseñanza más especializada en el aula, es decir un sistema de *credencialismo*. De acuerdo a Guerrero (2003),

Los sistemas educativos basados en la teoría técnico funcionalista lo que genera es no solo la preeminencia de los títulos educativos, sino su saturación. (...) Los títulos, los diplomas (*credentials*, en inglés) se utilizan a modo de comodín y por encima de los propios conocimientos, en disputa por la permanencia o pertenencia a un grupo de *status* y en la movilidad social. (p.186)

La capacitación que han tenido los maestros en servicio desafortunadamente no ha dado los frutos esperados en la institución, pues, aunque muchos de ellos son egresados de universidades muy importantes del país y han aportado desde la individualidad a algunos proyectos institucionales, lo que han estudiado no se ha visto reflejado en el aula de manera significativa y en los saberes de los estudiantes, pues sigue habiendo reprobación y fracaso escolar. Algunos comentarios que soportan lo antes mencionado son: EN5: “En la institución he podido presenciar muchos proyectos que han venido impactando en los estudiantes, sin embargo, esto no sucede en todos los grados o secciones”

EN1: Falta más disposición y más propuestas de mejora. Esto también puede obedecer a que el docente debe hacer esfuerzos relevantes para poder responder con su vida, su trabajo y el estudio y una vez finalizado, no existe la exigencia real para este tema.

EN3: Yo sé que es muy contradictorio, pero uno analiza los resultados y uno ve la hoja de vida increíble de algunos docentes en el sector oficial, con una cantidad de posgrados, pero uno observa que los resultados no son los mejores, entonces, no hay una relación directa entre su formación y los resultados que se esperan...

Estas iniciativas de capacitación docente si bien no son mal recibidas porque es una apuesta hacia la calidad educativa, se ven opacadas por la escasa regulación de los programas ofertados y su conexión con las necesidades reales que se viven en la escuela, porque las dinámicas escolares no permiten crear espacios de socialización entre pares y porque no se pone en práctica los saberes de acuerdo al contexto. Martínez (2009) opina que el aprendizaje que los docentes adquieren rara vez se transfiere al aula y a la escuela por tres razones esenciales. La primera, es el distanciamiento de los problemas reales de la enseñanza a estudiantes particulares en contextos específicos; la segunda, es que se dificulta aplicar el conocimiento obtenido desde el “deber ser”, en una escuela tradicional que no compagina con los mismos presupuestos; y tercero, el aprendizaje es individual de acuerdo a los intereses y capacidades de cada uno, lo que deja por fuera al colectivo docente y de este modo las prácticas docentes son minimizadas por las rutinas que demandan los planteles educativos.

Otro aspecto a tener en cuenta es la evaluación de desempeño anual de los docentes pertenecientes al decreto 1278 que sirve como mecanismo de permanencia condicionada y que

depende del resultado de su desempeño en el aula y en la institución con el fin de mejorar la calidad educativa. Para la mayoría de los docentes esta evaluación no es objetiva y desafortunadamente no evalúa lo que realmente el docente hace en el aula, dado que no hay una reflexión profunda de algunos docentes para mejorar su práctica educativa, pues se toma como un requisito superficial de cumplimiento y entrega de evidencias para obtener una nota sobresaliente que sirva más adelante para propósitos de ascenso. EN4: "...el papel aguanta todo de permitir mejorar la práctica docente indicaría que con el paso de los años los docentes serían cada vez mejores, situación que en la realidad no se evidencia, pues algunos docentes perpetúan sus prácticas sin notables mejoras"

Si el docente no reflexiona (independientemente de una evaluación) sobre su praxis y se está reinventando constantemente, difícilmente va a generar transformaciones que coadyuven a la mejora de la calidad educativa. Es de tener presente que "... el agente principal del proceso educativo es el docente, su figura es insustituible, aun cuando se avance en el desarrollo de medios tecnológicos de enseñanza que, supuestamente, podrían llegar a remplazarlo" (Brigido, 2006, p. 275). Por lo tanto, es fundamental que cada docente se responsabilice de su función social.

Con respecto al desempeño del docente en el aula los estudiantes evidencian las jerarquías que se mantienen en la clase puesto que, en la mayoría de los casos, la interacción docente-alumno se limita a una relación unidireccional donde el maestro tiene un rol autoritario frente al estudiante. La manera de enseñar los contenidos y ejercer la disciplina demuestran un estilo de la escuela clásica o tradicional. Al respecto algunos comentarios realizados por los estudiantes:

P1: Intentamos comprenderlo, profe, porque si no lo hacemos, tenemos que dar pie con bola, porque exámenes, que quiz sorpresa, y todas esas cosas, digamos que tenemos que buscar la manera de entender.

P2: apenas lo regañan a uno, ¡Hey usted, si usted!, usted se asusta obviamente; los profesores deberían ser más suaves en ese tipo de tratos. Yo que sé, en primaria más que todo, porque si no usted finalmente no va a estar tan pendiente, de lo que se supone tiene que estar pendiente.

P3: Uno de los problemas que tuvimos con la profesora de ciencias fue que ella, uno medio decía una palabra y ella decía: ¡cierren ese pico!, ni siquiera nos decía hagan silencio, nos decía: ¡cállese, cierre ese pico!; nosotros no entendíamos y decía, ya lo expliqué, y no lo había explicado.

P4: por ejemplo, el periodo pasado, en un crucigrama hubo una palabra que me quedó mal y yo la complementé con otra, y la profesora me dijo: - ay, que esto está mal, que esto le baja treinta puntos, mejor dicho, esa actividad le queda en 2.8-

Esto fue lo que expresaron los estudiantes y es importante traerlos como ejemplo puesto que muestran que en pleno siglo XXI aún permanece la escuela rígida en cuanto a las normas, la disciplina, el logro de objetivos que debe conseguir el alumno instruido, el docente representa la “autoridad”, etc. como lo plantea Kerz 2013 “Es la escuela de la disciplina, de las amonestaciones, de las notas,... del silencio, de los rituales... Esa escuela, aún desdibujada hoy en ciertos aspectos, persiste como presente en muchos de sus rituales, normativas o conciencias”

(p.112). La D16 considera que una de las múltiples razones del fracaso escolar es que “la escuela es muy tradicional aburre a los estudiantes”.

Este tipo de relación del maestro con el alumno muestra que no se brinda un trato adecuado para comprender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes y su comportamiento, se homogeneiza a todos para mantener la disciplina a través de mecanismos de control como los gritos, los castigos, las citaciones a padres, las anotaciones en el observador o también comparar a los más juiciosos con aquellos que no lo son. Comentarios como: “me tenía que controlar para que no me bajaran la nota”, “si uno no le hacía caso le ponían mala nota”, “tenga su sello y su citación, entonces, si uno no lo ha terminado, ya grave”, “trata muy feo al grupo, entonces chocamos, por eso he llegado a tener discusiones con los profesores, porque un ejemplo, a veces llega (Con voz fuerte) ¡Que este grupo esto! ¡que este grupo lo otro”, “Lo que pasa es que él, no sé, o sea él le pone como castigos, y duran como quince minutos”, etc. se traducen en lo que Bourdieu denominó Violencia Simbólica, ejercida a través de Acciones Pedagógicas y la Autoridad Pedagógica que es legitimada a través del título, la institución y el MEN al docente para darle el poder que debe ejercer sobre sus estudiantes. El objetivo que tiene el maestro por mantener el orden en la clase y dictar los contenidos que se requieren para cumplir con el currículo agregado es una forma de violencia simbólica, puesto que estos están oficializados en el PEI, el manual de convivencia y el SIE.

La acción pedagógica es un concepto que el Sociólogo Bourdieu conceptualiza y aplica para comprender el actuar de los docentes en su quehacer como forma de imposición. Toda acción pedagógica es violenta, en tanto que con ella se busca inculcar en el educando una nueva actitud,

un nuevo saber, una nueva forma de entender la sociedad en toda su complejidad; de manera que la AP es la herramienta fundamental para sostener o transformar las sociedades. (Hernández, 2014, p. 59)

Este modelo de reproducción de la escuela tradicional a través de las imposiciones del docente y los estudiantes como agentes pasivos es lo que perpetua el poder de la clase dominante en la sociedad. Mientras más fracasen los niños de escuelas menos favorecidas y marginadas, habrá menos oportunidades de cambiar el sistema social del capitalismo salvaje. En esa medida, “El estudiante es un agente pasivo en una institución tradicional y sobre él recaerá, por ejemplo, todo el rigor de una educación que perpetúa la conservación de los habitus, de las relaciones de clase y del sistema de creencias” (Hernández, 2014, p. 37).

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la institución tiende a estar más enmarcada en lo que Bernstein denomina *pedagogías visibles*, pues las pautas de conducta, los contenidos, los criterios de evaluación son explícitos y el estudiante está subordinado al docente. En el caso institucional los estudiantes conocen al inicio de cada período escolar el protocolo de evaluación, son conscientes de los resultados que deben obtener para aprobar la asignatura y no comprometer el año escolar, también se genera el proceso de autoevaluación y coevaluación. Se da mayor fuerza al currículo agregado en primaria puesto que la mayor carga académica se asigna a las materias básicas (matemáticas, español, ciencias y sociales) y se resta importancia a inglés, artes plásticas, música, danza y educación física las cuales hacen parte del énfasis institucional. Por un lado, los estudiantes llegan a bachillerato y se motivan por las asignaturas que no fueron enseñadas en primaria, pero, por otro lado, se convierte en un desafío enfrentar las nuevas metodologías y exigencias, profundizar y dominar las asignaturas básicas porque llegan con

algunos vacíos y deben desarrollar la autonomía que no tenían en primaria. Se evidencia de algún modo, una inclinación de los maestros por instruir en lugar de educar. Romo (2018) señala que:

Así, se torna indispensable destacar los retos y los temores que los estudiantes deben asumir en el momento de establecer su transición al grado sexto, porque, pese a que los dos niveles (básica primaria y básica secundaria) se encuentran en un mismo Sistema educativo, los marcan diferencias estructurales significativas, que desorientan al estudiante y lo llenan de prejuicios, dado que, en la práctica pedagógica, existe una desunión entre el currículo y las necesidades de los estudiantes. (p. 130)

Lo anterior impacta en el rendimiento de los estudiantes y provoca desmotivación y desorientación, a esto se suma el lenguaje que el docente utiliza para expresarse en clase y explicar los contenidos. Es un lenguaje especializado en comparación con el que trae el estudiante de su hogar. Para Bernstein “el lenguaje constituye un campo de estudio fundamental para comprender la transmisión cultural” (Bonal, 1998, p. 87). La escuela al ser la segunda agencia de socialización más importante después de la familia transmite valores y usos lingüísticos que son dominantes en la sociedad, es decir, el código que se use depende de la clase en la que son socializados los sujetos. Para aclarar lo anterior, si el sujeto pertenece a una clase trabajadora tendrá el código lingüístico que interiorizó en ella, distinto del sujeto que pertenece a la clase media o alta, por tanto, esto es lo que Bernstein denomina *código elaborado* y *código restringido*. El código elaborado es universalista y le permite al sujeto comprender más fácilmente los principios de socialización y con ello reflexiona sobre el orden social que le ha sido transmitido; en el código restringido, por el contrario, el sujeto tiene menos conciencia de los fundamentos de socialización y por tanto su reflexión es más limitada (Bernstein, 1985).



En la escuela, los estudiantes al tener un código diferente al del maestro entran en conflicto y esto repercute en su rendimiento académico, pues esta tiende a orientar los significados hacia un código más elaborado. De ahí que los estudiantes manifestaron que no comprenden a los docentes y las explicaciones se tornan complejas. “Son muchos los factores responsables de un pobre rendimiento: la escasa exposición al código (sociolingüístico) escolar, el desajuste lingüístico-cultural entre la casa y la escuela, el estatus socio-económico...” (Gómez, 2001, párr. 2).

Otro aspecto de resaltar en los resultados que arrojó la investigación, es el favoritismo que muestran unos docentes frente a otros y la estigmatización que promueven entre los “buenos” y “malos” estudiantes generando prejuicios y malestar en el salón, frustración a aquellos estudiantes que son repitentes y baja autoestima a quienes se etiqueta como “indisciplinados” o “vagos”, hasta el punto que estos llegan a asumir que si reprueban su año escolar o lo están repitiendo, es porque son “perezosos” “vagos” e “irresponsables” asumiendo al culpa total de su situación. A esto se añade la idea de que son los estudiantes de la clase trabajadora los que se consideran “menos capaces” o “poco inteligentes” (Tarabani, 2018). Por otra parte, la clasificación que hacen los maestros de los estudiantes en el aula, de acuerdo a su conducta por su desempeño académico o de convivencia es lo que Guerrero (2007) denomina *diferenciación* e incide directamente en el éxito o fracaso escolar. Esto atiende a las configuraciones sociales, culturales particulares que tiene cada institución. En el caso del colegio ALM un reporte de reprobación y repitencia desde el año 2014 al 2018 (Ver tabla 6) muestra que el número de niñas quienes pierden el año es menor al de niños, otro criterio más de diferenciación al valerse del estereotipo por género.

Como se pudo apreciar en la anterior categoría, los docentes, directivos y algunos estudiantes de la institución consideraron que el rol del docente es significativamente importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, así como en su proceso de socialización, por ello las deficiencias que presenta la formación docente (inicial y continua) redundan en el aula y en la relación pedagógica del maestro con el alumno. Es fundamental, por tanto, que los educadores se responsabilicen de la educación como un proceso socializante en donde se trata de incluir a todos y que no olviden que “la enseñanza es una responsabilidad ética, moral y epistemológica que significa un compromiso con el saber” (Ricobaldi, 2011-2012).

Para cerrar este capítulo, es de reconocer que la categoría emergente: *estrategias de prevención contra el fracaso escolar* muestra que la institución y algunos docentes tienen una gran vocación por enseñar y sus clases resultan motivantes para los estudiantes, así como aprovechan lo aprendido en los posgrados para hacer una reflexión sobre su discurso pedagógico, ser más proactivos a la hora de enfrentar diferentes situaciones escolares y generar mayor aprendizaje significativo. Además, la institución tiene mayor contacto con la familia de los estudiantes que están en posible riesgo de fracaso escolar y fomenta acciones de acompañamiento desde orientación, coordinación académica y de convivencia que le permiten al estudiante motivarse, no abandonar la escuela y no reprobado su año escolar. Comentarios como: “El fracaso escolar no es del estudiante, es de toda la comunidad...”, “Yo creo que cuando hablamos de fracaso escolar, estamos fracasando todos...”, “En el fracaso escolar está involucrada toda la comunidad educativa”, “Tengo un grupo de compañeros con muchas capacidades que dan lo mejor de sí mismos y eso se ve reflejado en sus clases y a su vez en sus estudiantes”, etc. son expresiones que dejan ver una luz de esperanza hacia una mejor educación

y éxito escolar de los educandos en medio de las grandes dificultades que se sortean diariamente en la institución. “Crear en las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes, elevar las expectativas y poner los recursos materiales, humanos y pedagógicos necesarios para ello, es, pues, un requisito imprescindible para garantizar el éxito escolar” (Tarabani, 2018, párr. 12).

## A modo de conclusión

Esta investigación permitió explicar y comprender mejor el fenómeno del fracaso escolar. A partir del análisis se encontró que uno de los factores que se relaciona con este desde la percepción de los actores es la formación de los docentes como actores sociales que forman parte del Sistema Educativo. Adicional a ello están presentes en la segunda agencia de socialización más importante: la escuela; por lo cual su rol es determinante a la hora de promover la calidad educativa y disminuir los índices de reprobación y deserción escolar.

Por otro lado, el desarrollo de este estudio promovió una reflexión sobre el gran valor que se debe otorgar a la Sociología y la Sociología de la Educación, pues son esenciales a la hora de comprender todos los fenómenos sociales que se presentan en el Sistema Educativo y redundan en la escuela. Además, estas ciencias son fundamentales para mejorar la práctica de enseñanza y lograr que los docentes realicen un mejor trabajo.

Para alcanzar el objetivo general: *Analizar desde la Sociología de la Educación las percepciones que tienen los actores de la Institución Educativa Alfonso López Michelsen sobre el fracaso escolar en los estudiantes de grado sexto* se tuvo en cuenta los objetivos específicos que se plantearon, cuyas categorías resultantes fueron: factores asociados al fracaso escolar y percepciones sobre la formación docente de acuerdo a los actores de la institución.

De este modo, todos los instrumentos aplicados sirvieron para dar respuesta a estos objetivos, sobre todo las opiniones de los estudiantes, docentes y los directivos docentes quienes coincidieron en varios aspectos. En ese orden de ideas, las conclusiones principales a las que se llegó fueron:

## **1. Conclusiones en torno a los objetivos específicos**

- a. Identificar las percepciones que tienen los docentes, directivos y estudiantes acerca de los factores que promueven el fracaso escolar en grado sexto en la Institución.*

Para lograr este objetivo, la encuesta realizada a los docentes y la entrevista a los directivos tuvo gran peso. En primera medida cabe hacer una observación frente al concepto de fracaso escolar que tienen los docentes y directivos de la institución, quienes lo definen desde dos aspectos: bajo rendimiento académico y reprobación del año escolar. Partiendo de lo anterior, los factores que destacaron fueron: los psicológicos (edad de los estudiantes, personalidad, hábitos de estudio, afectividad, etc.), los sociales (acompañamiento de la familia, capital cultural, condiciones socioeconómicas), y los pedagógicos (interacción docente-estudiante, espacio físico de la escuela, pautas organizacionales del SE). Se concluye entonces que el fracaso escolar como fenómeno social, está permeado por factores exógenos y endógenos materiales y culturales que afectan a los individuos y repercuten en las relaciones de interacción que ejercen en la escuela como su segunda agencia de socialización y educación. El rol de la familia, los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, los cambios físicos y psicológicos de los estudiantes influyen en su rendimiento académico. Sin embargo, la escuela también es responsable de este fracaso, pues esta cumple la función social de formar y transmitir la herencia cultural de la sociedad. El fracaso escolar “En términos generales, está ligado a la escuela como una institución que tiene sus propias reglas de juego para formar a los estudiantes en un determinado sistema de valores, conocimientos, capacidades y formas de vida” (Escudero, 2005, p. 2). Por esta razón, la institución educativa y los docentes como agentes sociales protagonistas del cambio educativo deben empezar a reflexionar por sí mismos y despejar la tensión social de presuponer que solo la

familia o el Estado e incluso los estudiantes son los exclusivos responsables de este problema. Pues, aunque todo es un entramado de capitales sociales, culturales, económicos, sociales y afectivos fundamentales para entender los procesos de éxito, fracaso o deserción escolar; la escuela no puede ser indiferente frente a ello, ya que como lo manifiesta Fernández, et al. (2010) “las estrategias individuales, familiares y grupales de movilidad y de reproducción social dependen cada vez más de la educación” (p.15).

*b. Determinar si la formación docente es uno de los factores que se relaciona con en el fracaso escolar en el grado sexto de acuerdo a las percepciones de los docentes, directivos y estudiantes de la Institución.*

Es indiscutible que la formación docente tiene un gran peso en el fracaso o éxito escolar de los estudiantes y en la calidad educativa, tal como lo mostró el trabajo de campo, en la Institución Educativa ALM, la mayoría de los docentes son licenciados y tienen muchos años de experiencia ejerciendo la docencia, por lo cual se esperaría que su metodología y el dominio en su campo disciplinar sea lo suficientemente sólido para promover aprendizajes significativos y competencias en los estudiantes, sin embargo, lo que demostró la investigación es que aún se evidencia la falta del dominio disciplinar en su área dando mayor prelación a lo pedagógico y que esto es el producto de su formación inicial, lo cual se refleja en el aula, por ejemplo, etiquetar a los estudiantes, transmitir conocimientos sin tener en cuenta el contexto y producir temas y clases monótonas que desmotivan a los estudiantes; además, de ejercer la disciplina a través de mecanismos de control que no logran que el estudiante reflexione, sino por el contrario se atemorice y genere sentimientos negativos hacia la clase y el maestro. De acuerdo a Bruns y Luque (2014) los profesores están presentes en muchos años de la vida escolar de los estudiantes,

por lo tanto, su papel es crucial a la hora de potenciar los efectos positivos o negativos en los niveles de aprendizaje, depende de la calidad del docente generar un impacto que coadyuve a mejorar la educación o por el contrario provoque “brechas insalvables”.

Factores como la diferenciación (entendida como la separación y ordenación de los alumnos dependiendo de la conducta de estos acorde a lo expuesto en las normas convivenciales y académicas establecidas por la institución a través de las cuales se clasifica al alumnado en mejores y peores) y una preocupante desconexión entre primaria y secundaria etc. se constituyen en problemáticas que ponen en juego el futuro de la educación en la sociedad en conjunto. Si los docentes no tienen una formación adecuada y no establecen un interés por actualizarse constantemente para responder a las necesidades que viven los educandos en la actualidad, los resultados no serán los mejores, “una simple cuestión de lógica del funcionamiento del sistema escolar: puesto que él se nutre de sus propios productos, si lo que hoy produce es de ‘mala calidad’, lo que vendrá en el futuro será un poco peor” (Brigido, 2006, p. 282).

En ese orden, las instituciones educativas públicas, en este caso la IED Alfonso López Michelsen tiene la gran responsabilidad de educar, enseñar y sociabilizar, pues a pesar de hacer algunos esfuerzos por disminuir el fracaso escolar en grado sexto, aún persisten problemáticas que impactan de forma negativa en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

Es de resaltar que los resultados arrojaron que un alto porcentaje de los maestros de la institución poseen títulos de especialización, maestría y/o doctorado, algo que, a simple vista, da la impresión de contar con maestros muy bien preparados, sin embargo, la desconexión de la

teoría con las realidades escolares que ofrecen los programas de posgrado son cada vez más crecientes, se preocupan por la oferta y no por lograr establecer programas que contribuyan al mejoramiento del docente en servicio quien debe enfrentar los desafíos de la nueva sociedad del conocimiento. Infortunadamente, el fácil acceso a los programas de postgrado y la escasa regulación de los mismos promueve el “credencialismo”, con el objetivo de lograr reubicarse o ascender en el escalafón para mejorar sus ingresos económicos dejando de lado el verdadero sentido de la educación y la enseñanza. Esta es una de las razones por las cuales se presenta fracaso escolar en la institución, no se evidencia un avance significativo en la práctica pedagógica y tampoco la institución se ha preocupado por hacer un seguimiento de aquellos maestros que han sido beneficiados por el MEN o la SED para realizar postgrados y que han llevado a cabo investigaciones en la institución. De esta manera se puede concluir que, aunque es positivo que los docentes se esfuercen por realizar un posgrado, es necesario que pongan en práctica los aprendizajes a través del trabajo colaborativo, la colaboración entre pares y propuestas innovadoras que permitan mejorar los resultados y disminuir la reprobación y deserción.

Así los docentes podrían contribuir a superar las desigualdades sociales que reproduce el fracaso escolar que, en sí, se puede considerar como un “fracaso social” ya que se fomenta la baja autoestima, el analfabetismo, la pobreza, la deserción, etc. de tal manera una inadecuada o insuficiente formación docente puede relacionarse con una mayor desigualdad en el sector educativo. Por tanto, es esencial que el docente se prepare ya que como lo indica la Sociología de la Educación la clase es una unidad de formación social donde se integran individuos y se configuran relaciones afectivas, culturales, de aprendizaje, etc. y por ende, el docente necesita



comprender el contexto de donde viene el estudiante y las dinámicas que se presentan en el aula en la cotidianidad. Así, es recomendable que se forme como un intelectual orgánico con el fin de adquirir saberes que estén al servicio de la sociedad y que le ayuden a movilizarse en el mundo real no en el deseable, pues quien mejor que los propios educadores para resolver problemas de educación. Es necesario entonces una formación no solo que vincule los conocimientos con la práctica, sino que sea a la vez reflexiva, crítica y con identidad, pues la escuela no es la misma, ni los individuos, ni la sociedad, estas cambian de acuerdo al momento histórico en el que se enmarcan.

Finalmente, la cualificación de los docentes en su campo disciplinar y el desarrollo de competencias generales, en pedagogía basada en la investigación enfocada en las diversas áreas curriculares y en competencias socioemocionales, es una necesidad imperante de la sociedad global y actual para comprender la diversidad sociocultural, la disfuncionalidad familiar, y lograr que los estudiantes logren metas de aprendizaje que eleven su capital cultural y humano, sobre todo en la localidad donde se encuentra ubicada la Institución y las problemáticas sociales, familiares y económicas son sobresalientes.

## Referencias

Aguado, G. O., Aguilar, A. M, y González, N.N (2009). EL IMPACTO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN EL FRACASO ESCOLAR. *Revista Iberoamericana de Educación*, (51), 23-32. Recuperado de: <https://rieoei.org> > RIE > article > view

Antelm, A. M., Gil, A. J., Cacheiro, M. L., y Pérez, E. (2018) Causas del fracaso escolar: un análisis desde la perspectiva del profesorado y del alumnado. *Enseñanza & Teaching*, 36, (1), 129-149. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2018361129149>

Ávalos, B. (2007). EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO D ELOS DOENTES: LO QUE NOS DICE LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y DE LA REGIÓN LATINOAMÉRICANA. *Rev. Pensamiento Educativo*, 41, (2), 77-99. Recuperado de: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/417>

Ávalos, B. (2011). PROYECTO ESTRATÉGICO REGIONAL SOBRE DOCENTES

UNESCO-OREALC / CEPPE. Formación Inicial Docente. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>

Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32, (1), 111-131. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/12705>

Bautista, M. (2014). Formación inicial docente: sobre cómo se reproduce la baja calidad educativa. En R. Dore, A. Araujo, y J. Medes, (Organizadores), *Evasão na educação: estudos, políticas e propostas de enfrentamento* (pp. 215-248). Brasília: ifb / ceptotec / rimepes.

Bautista, M., y Gómez, V.M. (2017). *Calidad docente: un desafío para la tradición pedagógica en Colombia*. (1.<sup>a</sup> ed.). Colombia: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas. Departamento de Sociología.

Bernstein, B. (1985a). Clases sociales, lenguaje y socialización. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364>

Bernstein, B. (1985b). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15. Recuperado de: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364>

Bruns, B., y Luque., J. (2014) *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. resumen, Washington, DC, Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0. Publicado originalmente en inglés. En caso de discrepancias, prevalecerá el idioma original. Recuperado de: <http://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/spanish-excellent-teachers-report.pdf>.

Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Brigido, A.M. (2006). *Sociología de la educación. Temas y perspectivas fundamentales*. (1.<sup>a</sup> ed.) Córdoba: Brujas.

Castillo, J.R. (2012). *Sociología de la Educación*. (1.<sup>a</sup> ed.). México: RED TERCER MILENIO S.C.

Cerda, H. (2008). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, D.C., Colombia: Editorial

El Búho.

Cisterna, F. (2005). CATEGORIZACIÓN Y TRIANGULACIÓN COMO PROCESO DE VALIDACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA. 61 *theoria*, 14, (1) 61-71. Recuperado de <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>

Choque, R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, (4), 1-9. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2967.pdf>

Cortés, M. (2007-2008) Fracaso Escolar. Cuando el Futuro se Distorsiona. *Revista Alfedel*, (6), 8. Recuperado de: <http://www.alfedel.com/revistas/pdf6.pdf>

Durkheim, E. (2013). *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones península.

Escudero, J.M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1, (1), 1-24. Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART1.pdf>

Escudero, J., González, M., & Martínez, B., (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: Comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*, (50), 41-64. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a02.pdf>

Esteve, J. M (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (17-28). Madrid, España: OEI Y Fundación Santillana. Recuperado de: [http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/86855\\_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf)

Estrella, S. (2016). *UTPL Sociología de la escuela. Sociología de la educación*. [Video explicación clase]. YouTube. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=AuDTW6\\_vvnU&t=213s](https://www.youtube.com/watch?v=AuDTW6_vvnU&t=213s)

Fernández, M., Mena, L., y Riviere, J. (2010) Fracaso y abandono escolar en España. Edición, Obra social Fundación la Caixa. *Colección estudios sociales*, (29). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=519070>

Fernández, M. (1990). *La escuela a examen*. (1.ª ed.). España: EUEDEMA

Flores, I. (2005). La formación de docentes. En Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCAGTZ. *LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN AMÉRICA LATINA* Estudio realizado en diez países. (44-58). Recuperado de: <https://doi.org/10.3989/ris.2007.i48.74><http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/480>.

Gil, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía las teorías de la reproducción. *Laberinto* 8, (8), 72-84 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=234378>

Guerrero, A. (2003). *Enseñanza y Sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. España: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A.

Guerrero, A. (2007). LA DOBLE CONTRIBUCIÓN DE LA SOCIOLOGÍA A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. *Revista internacional de sociología (RIS)*, LXV, (48). 203-220. Recuperado de: <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/74>

Gómez, L.F. (2001). Privilegio, reconocimiento y evaluación de lenguaje: una mirada a los códigos sociolingüísticos en la cultura escolar. *TONOS Digital. Revista electrónica de estudios filológicos*, (2). Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/LuisFGomeztonos2.htm>

Gómez, C., y Domínguez, J.A. (2005). *Sociología de la educación. Manual para maestros*. (5.ª ed.). Ediciones Pirámide.

Granados, G y Mayorga, R. (2019) Datos institucionales grado sexto. [Comunicación personal]

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ª ed. Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.

Hierro, G. (1981). GRAMSCI Y LA EDUCACIÓN. Recuperado de: <https://docplayer.es/34380810-Gramsci-y-la-educacion.html>

ICFES, Echazarra, A. (4 de diciembre de 2019). *Resultados de Colombia en PISA 2018 – una perspectiva internacional*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xNo4pKWofhw>

Kerz, J.A. (2013). La escuela: tradición y cambio. Gestión escolar y de la enseñanza en una sociedad compleja. Una mirada sociológica. *Tiempos de Gestión*, (15), 99-128. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4751065.pdf>.

López, W. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Educere*, 17, (56), 139-144. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35630150004.pdf>

Manual de Convivencia. S.I.E (2019) Colegio Alfonso López Michelsen. Institución Educativa Distrital.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid, España: Fundación Alternativas. Recuperado de: <https://www.nodo50.org/movicaliedu/fracasoescolarespana.pdf>

Marchesi, A. (2009). Preámbulo. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente (7-9)*. Madrid, España: OEI Y Fundación Santillana. Recuperado de: [http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/86855\\_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf)

Martínez-Otero, V. (2009) Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de educación*, (51), 67-85. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie510622>

Martínez, E. (2016) *Situaciones de fracaso escolar: Aprender de la experiencia*. Tesis doctoral en educación. Universidad de Granada, España.

Márquez, A. (2009) La Formación Inicial para el nuevo perfil del Docente de Secundaria. Relación entre la teoría y la práctica. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga. España.

Márquez, C. (2014) *El fracaso escolar en la educación secundaria en Huelva*. Tesis doctoral en sociología y trabajo social. Universidad de Huelva, España.

Mayan, M. (2001). Una introducción a los métodos cualitativos: Modulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales. México. Recuperado de:  
<http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). LINEAMIENTOS DE CALIDAD PARA LAS LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN. Recuperado de:  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2015a). OECD-Colombia education and skills accesion policy review: country background report. Bogotá: Ministerio de educación nacional.

Ministerio de Educación Nacional. (2018b). Siempre día E. Análisis histórico y comparativo colegio Alfonso López Michelsen (puerta del Sol) I.E.D. Bogotá: Gobierno de Colombia- MEN- Día E- ICFES.

Montoya, S. (2013). Las escuelas normales y la feminización de la docencia en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36, (1). 179-198. Recuperado de:  
<http://www.bdigital.unal.edu.co/37722/1/39672-177147-1-PB.pdf>

Niño, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Bogotá, Colombia: ediciones de la U



¡No al fracaso escolar! (19 de noviembre de 2014). *El origen del fracaso escolar según Bourdieu*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=b3RQBbl2-1M&t=263s>

Okuda, M. y Gómez, C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV, (1), pp. 118-124 Asociación Colombiana de Psiquiatría Bogotá, D.C., Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80628403009>

Perrenoud, Ph. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, (3), 503-523. Recuperado de: <https://es.calameo.com/read/000121425820f69775752>

Perrenoud, Ph. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Colihue. S.R.L.

Redondo, J. (2000) EL FRACASO ESCOLAR Y LAS FUNCIONES ESTRUCTURALES DE LA ESCUELA: UNA PERSPECTIVA CRÍTICA. *Revista de Sociología*, (14), 7-23.

Resúmenes Entelekia (2019). Durkheim Resumen Completo. [Video]. YouTube. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=RyMconn\\_wp0&t=398s](https://www.youtube.com/watch?v=RyMconn_wp0&t=398s)

Ricobaldi, M. (2011-2012). La educación como fenómeno Social: mantenimiento o ruptura del papel socializador y regulador de la institución educativa. Socióloga. Prof. Mirtha Ricobaldi [Video conferencia]. YouTube. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ketmi7uEp2Y&t=5s>

Rincón, C. (2010). LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR POR CICLOS. UNA EXPERIENCIA DE TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA EN BOGOTÁ. *Revista Educación y Humanismo*, 12, (19), 93-104. Recuperado de: <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/educacion/index.php/educacion>

Rodríguez, J. (2003). Paradigmas, Enfoques y Métodos en la Investigación Educativa. *Revistas de Investigación UNMSM*, volumen 7 (12), pp. 23-40 recuperado de: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/viewFile/8177/7130>

Rodríguez, C., Pozo, T., y Gutiérrez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2), Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=916/91612206>

Román, M. (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación REICE*, 11, (2).

Romo, T. M. (2018). UNA MIRADA AL FRACASO ESCOLAR EN LA TRANSICIÓN AL BACHILLERATO. *Revista Historia de Educación Colombiana*, 21, (21), 119-140 Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6993660.pdf>.

- Schettinni, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la investigación de información cualitativa. La Plata, Argentina: Edulp editorial de la universidad de la Plata
- Saravia, L.M (2005). La formación inicial docente. En Ministerio de Educación – DINFOCAD – PROEDUCA-GTZ. LA FORMACIÓN DE MAESTROS EN AMÉRICA LATINA Estudio realizado en diez países. (7-36). Recuperado de:  
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/480>.
- Secretaría de Educación Distrital (2018) Caracterización del sector educativo año 2018, Alcaldía mayor de Bogotá, Bogotá mejor para todos. Recuperado de:  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Caracterizacion\\_Sector\\_Educativo\\_De\\_Bogota\\_2018\\_V1.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2018_V1.pdf)  
[https://www.educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Caracterizacion\\_Sector\\_Educativo\\_De\\_Bogota\\_2018\\_V1.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/0-Caracterizacion_Sector_Educativo_De_Bogota_2018_V1.pdf)
- Tarabani, A. (2018). “Los malos estudiantes”: una mirada sociológica para entender la construcción del fracaso y el abandono escolar. En Ch. Gimeno y D. García (Coord.), *Educación, Inclusión y Territorio. Políticas Públicas frente a la exclusión educativa*’. Recuperado de:  
<https://www.researchgate.net/publication/340547715>
- Tardif, M. (2013). *El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro en Políticas docentes, Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: Unesco / iipe.
- Tedesco, J.C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *REVISTA DE LA CEPAL. Naciones Unidas*, (21), 131-144. Recuperado de:  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10742/021131144\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/10742/021131144_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

- Tenti, E. (2008). Sociología de la profesionalización docente. PROFESIONALIZAR A LOS PROFESORES SIN FORMACIÓN INICIAL: PUNTOS DE REFERENCIA PARA ACTUAR SEMINARIO INTERNACIONAL: 2-6 DE JUNIO DE 2008. Recuperado de: <https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf>.
- Tenti, E. (2010). *Sociología de la educación*. Aportes para el desarrollo curricular. (1.ªed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002802.pdf>
- Terigi, F. (2009). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional En C. Vélaz y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (89-98). Madrid, España: OEI Y Fundación Santillana. Recuperado de: [http://www.redfforma.cl/documentos\\_sitio/86855\\_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf](http://www.redfforma.cl/documentos_sitio/86855_APRENDYDESARRPROFESIONAL-2.pdf)
- UNESCO (2012). Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Recuperado de: <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>
- Vaillant, D. (2010). Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, (91), 543-561. Recuperado en: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/629>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. Recuperado de: [http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion\\_inicial\\_profesorado\\_America\\_Latina.pdf](http://denisevaillant.com/articulos/2013/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf)

Vaillant, D. (2015). *El A, B, C, D de la formación docente*. Madrid: Narcea.

Vaillant, D. (2016) El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: Una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational Policies of education*, (5), 5-21  
DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>

Vaillant, D. (2018) Resultados de la primera convocatoria sobre innovaciones prometedoras en formación docente. Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe PREDALC.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11, (1). Recuperado de:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567111102>

Zambrano, A. (2016). Fracaso escolar y relación con el saber. Elementos de comprensión de las teorías sociológicas de base. *Praxis Educativa (Arg)*, 20, (2), 13-24. Recuperado de:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153146912002>

## Glosario

**Autoridad pedagógica:** En definitiva, la sociología de la transmisión educativa de Bernstein nos ofrece sugerentes instrumentos para interpretar la relación entre educación y la sociedad. No solamente para explicar las probabilidades de acceso de los distintos grupos sociales (funcionalismo reformista) la inculcación de la cultura dominante (teoría de la reproducción), sino el mismo contenido de la relación entre las relaciones de poder y la pedagogía. (Bonafant, X., 1998, p.84).

**Acción pedagógica:** Es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición de un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron,1977,45) (Guerrero, A., 2003, p.213).

**Código:** “Es un principio regulador [de las experiencias del sujeto) que se adquiere tácita e informalmente; no se puede enseñar un código a nadie. Los códigos son aprendidos más que enseñados (Brigido, A., 2006, p.238).

**Credencialismo:** Los mayores requisitos educativos y el mayor nivel de credenciales educativas ofrecido por los individuos que compiten por los puestos en las organizaciones han incrementado, a su vez, la demanda de estudios por personas. La interacción entre los requisitos formales para un puesto de trabajo y las culturas informales de status ha producido una espiral en la que los requisitos educativos y los logros académicos se hacen cada vez mayores(Collins,1986:144) (Guerrero, A., 2003, p.186-187).

**Currículo oculto:** Es un conjunto de actividades y contenidos de enseñanza- aprendizajes no intencionadamente planeados o abiertamente reconocidos, que socializan a los individuos en la aceptación básica de las estructuras sociopolíticas y culturas dominantes, así como en la interacción selectiva de sus significados, normas y valores. (Sacristán, 1987, p.33)

**Educación:** Hace referencia al proceso de formación de la personalidad, adquisición de valores, destrezas y conocimientos que se realiza a través de la interacción continua con el mundo a lo largo de la vida, en el que influye entre otros, la familia, la escuela, el trabajo, las interacciones

sociales, los medios de comunicación, las leyes y diversas instituciones sociales que influyen en la transmisión cultural. (Gómez, V., 2014, p.1)

**Enseñanza:** Desde una perspectiva sociológica, la enseñanza se refiere a los procesos de instrucción tendentes a formar concretamente la división del trabajo, a partir de contenidos y prácticas que se orientan a los procesos más precisos y técnicos de formación diferenciada. Desde la pedagogía, la enseñanza es vista desde el campo didáctico y de la organización escolar en el que se correlacionan tres elementos, los facilitadores del conocimiento, los receptores del conocimiento y el conocimiento. (Guerrero, A., 2003, p.17)

**Escolarización:** Es un proceso educativo propio de las sociedades modernas, que parte de la enseñanza masiva y obligatoria de niños y jóvenes que tiene lugar en los distintos centros escolares, desde un ámbito institucionalmente definido, identificado con los procesos y lógicas organizacionales y burocráticas de educación formal y obligatoria. (Gómez, V., 2014, p.1)

**Escuela:** Es una institución multifuncional que desempeña distintos cometidos en relación al sistema social global o sus subsistemas más relevantes, a través de la escolarización obligatoria. Así, por ejemplo, cumple la función de custodia, conciencia nacional, retención de jóvenes, así como también es el principal lugar para preparar los jóvenes para la incorporación laboral, entre otros. (Fernández, M., 2009. p.30)

**Habitus:** El concepto de habitus da un paso más allá del simple hábito (Bourdieu 1984: 268). Es un conjunto de principios de percepción, valoración y de actuación debidos a la inculcación generada por el origen y la trayectoria sociales (Martínez, J., 2017, p.2).

**Instrucción:** Desde la perspectiva sociológica, implica transmitir conocimientos y desarrollar habilidades. (Brigido, A., 2006, p.257).

**Pedagogía invisible:** Es creada por jerarquías implícitas, reglas de secuencia implícitas y criterios implícitos y le corresponde una clasificación débil (Brigido, A., 2006, p.257).

**Pedagogía visible:** Es creada por jerarquías explícitas, reglas de secuencia explícitas y criterios específicos y también explícitos. A esta pedagogía le corresponde, generalmente, una clasificación fuerte. (Brigido, A., 2006, p.274).

**Práctica educativa:** Diferente al pensamiento pedagógico el cual considera la práctica educativa como aquel espacio de relación a través de la comunicación en el que se transmiten los contenidos a fin de producir un proceso de enseñanza aprendizaje. Desde la sociología se constituye una tarea de socialización metódica diferencial, en el que predominan las relaciones de dominación, el cual busca de manera continua imponer al niño maneras de comportarse y de pensar.

**Sistema de enseñanza:** Es un subsistema social dedicado a la educación formal, el cual se encarga de la formación y transmisión de conocimientos, a través de la regulación y acreditación mediante certificaciones o títulos, que, en su ejercicio concreto, cumple la función de transformar las diferencias y desigualdades extraescolares en desigualdades reales de aprendizaje o de capital cultural que son legitimados en la escuela. (Guerrero, A., 2003, p.18)

**Sistema educativo:** Se refiere al amplio conjunto interrelacionado de instituciones y procesos que conducen la educación en la sociedad, el cual busca permanentemente inculcar una determinada visión de la realidad, así como un conjunto de actitudes y de hábitos morales coherentes con dicha visión, lo que produce a su vez en medio de la desigualdad que permanente caracteriza las sociedades, en una división social de la cultura y el trabajo desde la escuela. (Guerrero, A., 2003, p. 17)

**Sistema escolar:** Guerrero (2003) afirma que el sistema escolar es: “el que está formado por la globalidad de la red escolar reglada, que obligatoria o libremente, según la edad y los sistemas, da instrucción regular a la población, por lo general joven, de una sociedad” (p.17).

**Sociología:** Es el estudio sistemático del comportamiento social y de los grupos humanos. Se centra en las relaciones sociales, cómo esas relaciones influyen en el comportamiento de las personas y cómo las sociedades, la suma total de esas relaciones, evolucionan y cambian. (Schaefer, R., 2006, p.3)

**Solidaridad orgánica:** se basa en la semejanza entre sus miembros, que poseen unas creencias comunes, fruto de un consejo en torno a la conciencia colectiva. (Guerrero, A., 2003, p. 65)



**Solidaridad mecánica:** se basa en la semejanza en la cooperación e independencia de sujetos diferentes que realizan un trabajo especializado y que, por lo mismo requieren del concurso de otros para poder vivir. (Guerrero, A., 2003, p. 66)

**Violencia simbólica:** Es aquella que logra imponer significaciones como legítimas disimulando las reacciones de fuerza en que se funda (Bourdieu y Passeron,1977,44) (Guerrero, A., 2003, p.215).