

Percepciones docentes y alumnado en programas de apoyo y refuerzo educativo en Castilla y León

Teacher's conceptions of students: a research of the support and reinforcement programs of Castilla y León

Paula M.ª Lahoz Lorenzo¹

Resumen

Este artículo describe y analiza la percepción que sobre el alumnado tienen los docentes que participan en un programa educativo contra el fracaso escolar, apoyando a los estudiantes con más dificultades de aprendizaje con clases extraescolares. Los resultados obtenidos mediante las entrevistas realizadas a quince profesores de la ESO permitieron conocer el conjunto de significados en torno a la imagen de un alumnado expuesto al fracaso escolar. El trabajo concluye que la visión de los docentes es poco alentadora respecto a la mejora de los estudiantes. Subsiste una visión generalmente negativa sobre el alumnado cuando no se esfuerza lo suficiente. Los discursos que expresan bajas expectativas hacia los estudiantes están vinculados a la reproducción de las tasas de fracaso escolar. Se considera la necesidad de una mejor formación pedagógica aplicada del profesorado que participa en programas de apoyo y refuerzo educativo para combatir el problema de la transmisión del etiquetado negativo.

Palabras clave

Programa para la Mejora del Éxito Educativo de Castilla y León (PMEE), percepción docente sobre el alumnado, políticas de apoyo y refuerzo, medidas contra el abandono y fracaso escolar.

Abstract

This article describes and analyzes the teachers's perception of the student who take part in an educational program against the school failure, supporting the students with more difficulties of learning with out-of-school classes. The results obtained from the interviews realized to fifteen teachers of compulsory secondary education, show the meanings concerning the image of a students exposed to the school failure. The paper concludes that the vision of the teachers is slightly positive with regard to the improvement of the students and a generally negative vision on the student when the sufficient thing does not strain. The speeches that express low expectations towards the students are linked to the reproduction of the rates of school failure. It is considered to be the need of a better pedagogic applied formation of the professorship that takes part in programs of support and educational reinforcement to attack the problem of the transmission of the negative labelling.

¹ Universidad de Salamanca, pauleta@usal.es

Key words

Programme for the Improvement of Educational Success of Castilla y León (Spain), political support and reinforcement, teacher's perception of students, school dropout and failure.

Recibido: 10-07-2015

Aceptado: 12-09-2015

El alumno está en poder del profesor porque depende, en gran parte, de las actitudes del maestro, tanto si su sentimiento de seguridad aumenta o disminuye, si su espontaneidad puede expresarse o está inhibida; está en una situación de incertidumbre ante las reacciones emocionales del maestro.

Pérez de Villar (1991: 285)

Introducción

Los jóvenes que atraviesan momentos de dificultad en los estudios medios ocupan un lugar importante en las reflexiones sobre la educación. La preocupación por el fracaso y el abandono escolar no solo es académica sino que implica también la puesta en marcha de soluciones mediante la aplicación de políticas públicas. Una evidencia de ello es la creación de medidas educativas destinadas a procurar apoyo y refuerzo escolar a aquellos estudiantes que, por causas diversas, pasan por un proceso de dificultad en la consecución de los estudios obligatorios.

En este estudio se indaga en un proceso que tiene lugar en las aulas y que atañe a la visión del profesorado: las percepciones y la creación de expectativas en los alumnos que participan en una medida pública de refuerzo educativo. Las percepciones docentes sobre este alumnado cobran relevancia por su grado de influencia en el rendimiento académico de los alumnos.

La presencia de valoraciones y expectativas implícitas en la visión del docente se convierte en una fuente de análisis por la capacidad de influir en el largo trayecto educativo de los jóvenes discentes. El concepto *percepciones* es aquí definido en el ámbito de la educación como la forma en que el docente expresa las nociones subjetivas que ha adquirido a partir de sus vivencias e interacción con el alumnado en el aula. El término aglutina un conjunto de elementos *afectivo-emocionales*, *cognitivos* y *socioculturales* o *contextuales* implicados en la intervención del docente respecto al aprendizaje del estudiante (Buendía *et al.* 1999). Son todas aquellas nociones subjetivas que comprenden expectativas, estereotipos, representaciones sociales, valoraciones, ideas y creencias generadas –consciente o inconscientemente– sobre los alumnos, tanto individual como grupalmente. En otras palabras, las percepciones docentes son aquí denominadas como las evaluaciones subjetivas en las que se basa el docente para valorar al alumno en su relación con el aprendizaje.

Este fenómeno, relacionando con la teoría del etiquetado, cobra importancia ante un nuevo desafío para la institución escolar: las condiciones de las sociedades de la información y el conocimiento están cambiando sustantivamente las formas en que el alumnado se involucra en el aprendizaje (Aguaded, 2009). Junto a ello, el profesional de la enseñanza ha dejado de ser el único portador de información en el aula porque los estudiantes tienen a su alcance un repertorio de herramientas tecnológicas de nueva

generación que les permiten experimentar nuevas formas de relacionarse con la información (Adell, 1997; Castells, 2009; Enguita en Feito (coord.), 2010). Además, demuestran altas capacidades de manejo e interés por su uso, y los estudiantes acaban poniendo en duda los métodos utilizados en el aula por el propio docente (Aramendi *et al.* 2011).

En este sentido, las exigencias impuestas por el orden escolar no han sido todavía adaptadas en España ante los nuevos cambios, y continúan siendo demasiado rígidas ante un alumnado expuesto al fracaso y el abandono escolar por sus dificultades para adaptarse a lo exigido (Escudero, 2009).

Entre las medidas para abordar las grandes cifras de fracaso escolar, que permanecen como un problema estructural en las sociedades tecnológicas actuales (Tezanos, 1999), están las políticas educativas de apoyo y refuerzo. No obstante, como afirma Carrasco (2008), existe un peligro de que:

Una atención más explícita a las dificultades que posee la enseñanza en contextos desaventajados se traduzca en una excusa para sostener bajas expectativas sobre el progreso que cada estudiante pueda alcanzar, o para promover una atención desigual basada en estereotipos sociales, raciales o culturales. (p.16)

Mena *et al.* (2010) enfatizan en el concepto de fracaso como *momentos culminantes de un proceso acumulado de desencuentros con la escuela* (p. 122). El alumnado con dificultades para afrontar con éxito la aprobación de las asignaturas, experimenta vivencias en el interior de la escuela que son importantes en este proceso. Los autores señalan la idea de que es a partir de estas vivencias internas en la escuela donde la intervención docente se puede efectuar con mayor facilidad (Mena *et al.*, 2010). El rol del docente puede conducir en gran medida el largo camino del estudiante, con una estrategia y un estilo de aprendizaje concreto, hacia un mayor éxito educativo o, por el contrario, dejarlo llevar por la vereda de la desestimación, la desconfianza y la baja autoestima. No todo está en manos de los profesionales de la institución educativa, pero es sabido que afecta, en parte, en el desarrollo escolar de los jóvenes. En este sentido, la percepción docente, cuando es negativa sobre el alumnado y el propio sujeto no es consciente de su influencia, se convierte en una fuente de efectos sobre el comportamiento del alumno. Dichos efectos pueden reflejarse en una decisión individual o familiar de abandonar los estudios durante la educación secundaria o tras finalizarlos, pero el inicio del llamado *desenganche escolar* comienza antes, generalmente en la etapa de la educación primaria (Rué *et al.*, 2006). El problema aparece cuando se hace eco en la reproducción de las tasas de fracaso y abandono escolar en el momento en que el etiquetado negativo se efectúa con éxito sobre el discente (Escudero *et al.*, 2009).

En este artículo, se abordan algunas claves interpretativas para sustentar posteriormente el análisis de los discursos obtenidos por parte de los docentes que han participado en el Programa para la Mejora del Éxito Educativo (PMEE) del curso 2014/2015. Posteriormente se aborda la producción y el análisis de datos a partir de ciertas categorías de análisis. Finalmente, las conclusiones muestran los resultados principales obtenidos en relación con la necesidad de una puesta a punto de la formación pedagógica de los docentes de la Educación Secundaria, especialmente cuando participan en medidas de apoyo y refuerzo.

Percepciones docentes: un elemento de influencia dentro del orden escolar

Expectativas en torno al alumnado

La presencia de los procesos de etiquetado en el aula es generalmente mencionada para hacer referencia a un proceso de diferenciación, vinculado a dinámicas de exclusión en mayor o menor grado. De este modo, el trato diferencial, como consecuencia de las expectativas del profesorado y percibido por los alumnos, será motivo suficiente para que el alumno comience a modificar la percepción que tiene

sobre sí mismo y readapte sus comportamientos (Carulla, 2010). El punto crucial es que el docente *puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases.* (Mares *et al.* 2009: 970). Dichas valoraciones han sido estudiadas a partir de las expectativas docentes, consideradas como una variable de influencia en el rendimiento escolar del estudiante y en la creación de sus propias expectativas de logro (Rosenthal y Jacobson, 1980; Baños, 2010). Su importancia radica en la capacidad de transformar las actitudes iniciales del alumnado hacia un nuevo comportamiento interiorizado, por lo que su importancia se hace crucial en el proceso de socialización y reproducción social de las escuelas (Navas *et al.*, 1991; Echevarría y López-Zafra, 2011), siendo su influencia más notoria en la relación asimétrica entre profesor y alumno (Herrán, 2000). Por ello, debemos tener presente estos fenómenos que tienen lugar en el interior de las escuelas, también llamado **Efecto Pigmalión**, definido como *el cumplimiento de las expectativas que las personas, y en este caso los profesores, guardan hacia sus estudiantes y que provisoriamente se ven cumplidas* (Sánchez, 2005).

La labor del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje cobra especial importancia cuando el propio alumno no alcanza a comprender de manera autónoma los contenidos curriculares definidos por las instituciones educativas (Valle y Núñez, 1989). En este sentido, el aprendizaje del alumno dependerá de las competencias del profesor y su capacidad de transmitir conocimientos para ayudar a aquel en su aprendizaje, interactuando activamente durante el proceso y asegurándose –con su intervención– si el conocimiento se ha adquirido correctamente o no (Coll, 1985). Así, la dificultad que se plantea para el docente estriba en encontrar el equilibrio entre las capacidades reales del alumno y la propia valoración sobre las mismas que se desprenden del enseñante. Dichas valoraciones, expresadas en la atribución de adjetivos en el alumnado y casi siempre realizadas de forma inconsciente, forman parte del proceso de etiquetado docente que implica la capacidad para influir en el otro (Rist, 1990). No obstante, según Herrán, no siempre se cumple el etiquetado con la misma eficacia en todos los alumnos, ya que existen ciertas condiciones para que se produzca con éxito. Dependerá, por tanto: (1) del propio sujeto que transmite la expectativa, esto es, su papel social, su capacidad de comunicación, su egocentrismo, etc. Dependerá también del (2) sujeto al que van dirigidas las expectativas, en lo que concierne a sus recursos de reacción, defensa, madurez o necesidades afectivas..., lo que hace más susceptible a los estudiantes de edades tempranas (Rogers, 1982). Y, finalmente, (3) dependerá del contenido que es transferido con la expectativa en relación a la naturaleza de lo esperable (acciones, rendimiento académico, actitud...) (Herrán 2000:8).

Fracaso y abandono escolar en la ESO: ¿tiene algo que ver la mirada del docente?

Los estudios realizados bajo la teoría del etiquetado en el ámbito educativo han tenido en cuenta variables de influencia como, el sexo, la nacionalidad, la etnia, la clase social, etc y las expectativas que los docentes han puesto en sus alumnos. Sabemos que no todos los estudios tuvieron una validez científica interna (Claiborn, 1969). No obstante, lo que sí se afirma es que hay una relación de influencia, en conjunto con otras variables, entre las expectativas docentes y el comportamiento de los estudiantes que debe ser tenida en cuenta por su peso en los resultados escolares y especialmente en el comportamiento del alumnado inserto en procesos de fracaso escolar (Rojas, 2005). La evidencia empírica también da consistencia al efecto de compensación que tiene la institución escolar sobre el rendimiento escolar cuando las desigualdades socio-económicas del alumnado están presentes. Así, la escuela ejerce dicha compensación en 2/3 partes en función de la calidad de la docencia impartida (Brummer y Elacqua, 2004). Esto implica que los docentes hayan recibido una formación excelente y tengan la convicción de que sus alumnos pueden aprender y mejorar aun cuando no es apreciado en apariencia como tal (García, 2011).

La formación pedagógica, por tanto, es una de las vías más eficaces para preparar a los docentes en relación al alumnado con dificultades. Sin embargo, aún, en el siglo XXI, las características del profesorado son uno de los grandes retos a los que debe someterse España para mejorar la educación, dándose una formación inicial del profesorado inestable, descoordinada e ineficaz que está afectando a la práctica docente y, por lógica, a los resultados obtenidos por los alumnos: *la existencia de lagunas formativas de método en la secundaria; los estilos antiguos de enseñanza; el compromiso limitado, la alta ineficacia y gran desigualdad* entre la comunidad docente (Enguita, 2015:19). Siguiendo las palabras del autor —que insiste que el gran problema de la educación en España son los indicadores elevados de fracaso, abandono y repetición escolar en comparación con la media europea—, el profesor es un elemento clave en todo ello, tanto en la aplicación de las políticas, como en el recorrido educativo de sus alumnos (Enguita, 2015).

Una de las principales necesidades formativas más demandadas por los futuros docentes son las dificultades a las que se enfrentan para trabajar con necesidades educativas especiales, atención a la diversidad, diferencias en el aprendizaje y alumnado con diferentes niveles de conocimiento en un mismo aula (Camacho y Padrón, 2005). También son destacables otros malestares docentes como la dificultad del trabajo con las familias o el control de la ansiedad, el estrés y la frustración. Sin embargo, entre los ítems considerados más deficientes de la formación inicial por los propios docentes resaltan *trabajar los programas de garantía social y trabajar con alumnado disruptivo* (Camacho y Padrón, 2005:6). Por tanto, el cambio progresivo se hace necesario hacia *un nuevo perfil del profesorado que la nueva realidad social transnacional reclama también en el nuevo milenio* (Camacho y Padrón, 2005:2).

Planteamiento metodológico

La elaboración de este estudio se basa en la indagación de un proceso particular que tiene lugar en las aulas y donde cobra sentido la teoría del etiquetaje: la percepción docente sobre el alumnado. La aplicación de una política educativa de apoyo y refuerzo —el PMEE— ha sido el marco donde se han analizado los discursos docentes. Esta medida de apoyo y refuerzo está focalizada en la Educación Primaria y Secundaria. No obstante, nuestro propósito es centrarnos en aquellas destinadas a los dos ciclos de la Educación Secundaria y que comprenden 1º, 2º, 4º de la ESO y 1º Bachillerato, por ser la etapa donde con más frecuencia se produce el fracaso y el abandono escolar.

El PMEE acoge a aquellos jóvenes que cumplen el criterio de haber suspendido durante la primera evaluación las asignaturas instrumentales de Lengua y/o Matemáticas y hasta cuatro asignaturas más. Son los órganos de dirección escolar y los docentes quienes invitan al alumnado que cumple este requisito a beneficiarse voluntariamente (bajo expresa autorización de los familiares) del programa.

Los significados del profesorado dirigidos a este alumnado cobran especial importancia porque los estudiantes se encuentran en un proceso de fracaso, de mayor o menor estabilidad en el tiempo, que los sitúa en un mayor riesgo de vulnerabilidad ante la visión que de ellos tiene la institución educativa. En este sentido, el PMEE sirve como caja de resonancia para observar los discursos docentes. Entendemos, por tanto, la relevancia que tiene la imagen del docente sobre el alumnado como uno de los condicionantes a tener en cuenta en el estudio de los procesos del fracaso escolar pero también como fuente potencial de transformación en el alumnado y como rol clave en las políticas educativas de educación compensatoria.

El uso de la metodología cualitativa nos ha permitido acceder a los diferentes significados del discurso de los enseñantes que describen, definen y valoran nominalmente la realidad que experimentan con los alumnos. La entrevista estructurada de respuesta abierta, como técnica, permite un acercamiento al imaginario docente a la vez que permite la comparación pudiendo valorar las diferentes respuestas ante los mismos interrogantes.

Nuestra principal hipótesis al respecto nos lleva a considerar que el profesorado que participa en esta medida de apoyo se ve influenciado por la representación social del conjunto de alumnado por reunir unas características cercanas a la idea de fracaso. Que la generalidad del profesorado asuma como válida la caracterización de este alumnado potencialmente etiquetado como fracasado puede deberse a una formación pedagógica superficialmente aplicada en el aula, junto con un desconocimiento del poder de influencia que los docentes pueden ejercer sobre los discentes mediante sus expectativas.

La muestra de los docentes se enmarca en aquellos que participaron en el programa en institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Salamanca durante el periodo correspondiente al curso escolar 2014/2015. El total de la muestra ascendía a 23 docentes de los cuales han sido entrevistados 15 (pertenecientes a 5 de los 9 centros que se han beneficiado del PMEE en dicha provincia). La selección de los 15 profesores se realizó mediante un único criterio: la realización o no de la formación pedagógica ofrecida por la Junta de Castilla y León para el PMEE. Todos los docentes cumplieron una encuesta con el propósito de conocer cuántos de ellos realizaron la formación pedagógica ofrecida por la administración autonómica. Cuatro docentes realizaron la formación frente a los once que no lo hicieron.

En la selección del contexto se tuvo en cuenta la heterogeneidad seleccionando los sujetos según el nivel de enseñanza impartida. Se esperaba encontrar diferencias en función del grado escolar impartido por el profesorado, ya que se asocia una pedagogía más cercana a la de Educación Primaria en los cursos de 1º y 2º de la ESO, y más distanciada del alumno en 4º y 1º de Bachillerato.

Resultados y análisis

La imagen del docente sobre el alumnado

Del análisis detallado de los discursos, se destaca la distinción de dos aspectos en la atribución de significados hacia el alumnado del PMEE: por un lado, el comportamiento y las actitudes hacia el profesorado son percibidas como positivas, no siendo un problema para la consecución de las clases. Así, los alumnos son definidos con “buenos modales”, “no tienen comportamientos disruptivos”, “se respetan entre ellos” y “respetan al profesorado”. No se reflejan actitudes tildadas de descorteses ni maleducadas. Esto se explica principalmente por la restricción del propio programa a introducir alumnado que no sobrepase las seis asignaturas suspensas. No obstante, se aprecian ciertas diferencias según el nivel de estudios que imparten los profesores: las insistencias y la llamada constante de atención y ruegos de silencio en el aula se hace más notorio en 1º y 2º ESO que en 4º y 1º Bachillerato, convirtiéndose en un malestar docente.

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran la construcción de una imagen heterogénea sobre los alumnos, que varía en los diferentes niveles de la ESO, pero que se basa en una visión fundamentada en pocas oportunidades de mejora en el rendimiento académico (expectativas bajas). Los argumentos giran en torno a una falta de compromiso por parte de ciertos alumnos con gran desmotivación y poca confianza en sus capacidades. En ocasiones, esto se traduce en una cierta frustración docente cuando el alumnado no asiste a las sesiones con regularidad o pierde el tiempo cuando está en el aula.

Estas apreciaciones detectadas en los discursos del profesorado de sentirse incapaces de afrontar la falta de compromiso y la apatía que percibe en el alumnado menos motivado refuerzan la idea de las carencias actuales de formación pedagógica descritas anteriormente (Enguita, 2015).

En la misma línea, han sido frecuentes las alusiones al poco esfuerzo por parte de los estudiantes, a la falta de concentración, las pocas ganas de estudiar, la mediocridad respecto a los estudiantes de

Ciencias Sociales en comparación con los de Ciencias o la baja participación en clase (más vagos, con menos autoestima, interesados solo en aprobar y bajo el mínimo esfuerzo, etc.). Otro aspecto destacado es la distinción entre los que asisten con más regularidad que el resto, se esfuerzan más que sus compañeros. Estos acaban siendo percibidos como los que aprobarán la asignatura, de modo que la clase queda dividida entre los que se esfuerzan y tienen interés por aprobar y los que, por diversas razones, están desmotivados y no muestran interés. En la línea teórica desarrollada, hemos insistido en la importancia que la perspectiva de la exclusión social da a la asignación de la responsabilidad del fracaso al alumnado, siendo un riesgo de reproducción del problema tal y como menciona Escudero (2009). Se ha podido detectar que este argumento se sigue manteniendo en la mayoría de los profesores. Esta idea nos lleva al concepto de meritocracia, aún en medidas de compensación educativa.

En lo que concierne al conocimiento social sobre el estudiante, se detecta mayor preocupación entre los docentes que imparten los primeros niveles de la ESO. Sin embargo, perciben a los alumnos con menos capacidades de mejora académica y más problemas de aprendizaje pero con familias preocupadas e implicadas en los estudios de sus hijos.

Estos docentes (de 1º, 2º y/o 4º de la ESO) expresan que el alumnado se caracteriza por tener baja autoestima y poca motivación por el estudio. Mientras que aquellos que imparten las clases en niveles mayores (4º ESO y/o 1º Bachillerato), tiene menos información sobre sus alumnos, se despreocupan más por la falta de asistencia y no conocen a las familias, mostrando un mayor desapego por este tipo de información sobre el alumnado. Además, éstos últimos consideran que al programa no asiste aquel alumnado con problemas familiares graves, porque han sido derivados a otros programas o han abandonado el sistema educativo a esos niveles, a pesar de que el PMEE está diseñado para aquel alumnado que presenta desigualdades educativas por razones socioeconómicas.

Categorización de la imagen del alumnado del PMEE

En los resultados que se muestran a continuación se busca la comprensión general de las perspectivas de los docentes entrevistados. La tabla muestra un esquema conceptual general, con categorías, mostrando extractos ilustrativos de las entrevistas para orientar el análisis de los significados docentes obtenidos en torno a las expectativas creadas, el conocimiento social del alumno y la relación profesor-alumno.

Entrevistado/a	Transcripción	Variables	Indicadores	Categoría teórica
E10	<i>No faltan el respeto pero hablan demasiado, están pendiente de otras cosas, no se concentran bien, hacen las cosas rápido, ese es el mayor problema.</i>			
E3	<i>Porque los alumnos que tenemos aquí... pueden ser académicamente, por ejemplo los de Ciencias Sociales, muy mediocres. Pero de comportamiento excepcional, eh. No hay ni un solo problema ni de comportamiento, ni de actitud.</i>	Dificultades de aprendizaje pero no disruptivos.	Actitudes hacia el aprendizaje. Personalidad y modales.	Percepción del alumnado con necesidades de apoyo y refuerzo.
E9	<i>Un alumnado que ya está muy desestimulado, que ya está un poco fuera del sistema educativo porque está habitualmente acostumbrado al fracaso.</i>	Alumnos en proceso de fracaso escolar.	Posición en relación con la escuela.	Representación social del alumnado

Entrevistado/a	Transcripción	Variables	Indicadores	Categoría teórica
E9	<i>Son niños, en muchos casos, que no van a... alcanzar los objetivos mínimos, que tienen un gran retraso y que a pesar del refuerzo se intuye o finalmente se constata que no alcanzan... es decir que el [programa] no cumple el objetivo fundamental que es que aprueben.</i>	Alumnos en proceso de fracaso escolar.	Expectativas.	Profecía autocumplida o Efecto Pigmalión.
E3	<i>En Ciencias Sociales (CCSS) también es así lo que pasa que en CCSS el alumno es verdad que es mucho más inmaduro, mucho menos trabajador, y entonces tienes que tirar tú de él, (...) no tiene nada que ver como que te la planteo uno de Ciencias, que dirige él la clase.</i>	Diferenciación actitudinal entre alumnado según rama de conocimiento.	Atribuciones entre buenos y malos estudiantes.	Etiquetaje diferenciador. Exclusión educativa.
E12	<i>El grupo de CCSS... todo digamos está a un nivel más bajo, es decir, si en general la autoestima es un problema, en sociales más todavía.</i>			
E11	<i>Ahora tienen unas dificultades de concentración absoluta, quiero decir... la multitarea a la que estamos sometidos pues provoca que... estar más de diez minutos haciendo un análisis sintáctico pues les resulte [a los alumnos] algo absolutamente tedioso.</i>	Multitarea, sobre-estimulación cognitiva.	Factor de distorsión para afrontar las clases.	Nuevos retos de la institución escolar. Efectos de la Sociedades de la Información y el Conocimiento.
E13	<i>En el momento que intentas abstraer... hacerles razonar un poco, que piensen un poco... es como que no... no entiendo tampoco muy bien el por qué ni cómo hacer para que ellos abran un poco la mente y razonen.</i>	Afrontar problemas del alumnado.	Desorientación docente para solucionar problemas en el aula.	Formación pedagógica. Malestar docente.
E6	<i>No me hacen caso los que vienen a perder el tiempo y que vienen obligados. Ahí ya pues no... pues no sé qué hacer con ellos para convencerles de que es una cosa, de que están perdiendo el tiempo.</i>			
	<i>El programa está logrando... que los que le ponen interés y esfuerzo lo saquen adelante si así se lo proponen.</i>			
E3	<i>Lo que pasa es que no se dan los resultados esperados porque no tiene... no responden ni los alumnos, ni las familias.</i>	La mejora del rendimiento educativo depende del esfuerzo personal del alumno.	El alumno como principal responsable de su fracaso escolar.	Cultura del esfuerzo. Meritocracia.
E13	<i>Gente con cierto interés pero que no hacen el esfuerzo individual necesario para... no ponen la atención suficiente en los estudios, ¿no?</i>			
E15	<i>Yo esperaba mejores expectativas, los alumnos no responden... no aprovechan la ayuda que se les da.</i>			
E8	<i>Más bajas, más bajas [las expectativas], porque coges un grupo... pequeño de 8, 10 alumnos y a pesar del tiempo que llevo dando clase, pensaba que iba a conseguir más de lo que realmente conseguí después.</i>	Expectativas bajas.	Sentimiento de frustración.	Ineficacia docente.

Elaboración propia.

Para complementar esta aproximación general a los significados docentes, conviene analizar con detalle los aspectos mencionados. En primer lugar, cabe destacar que los profesores entrevistados mencionan que las dificultades a las que se enfrenta el alumnado para aprobar las asignaturas pendientes son de tipo actitudinal. Dichas dificultades dependen directamente del esfuerzo, la constancia, la actitud en clase y el apoyo familiar (son niños que no tienen hábitos, pasan un poco de estudiar, son muy habladores, intentar perder el tiempo, pero no son conflictivos).

Se hace patente una relación entre el esfuerzo de los alumnos y los resultados que obtengan (*me gustaría que los alumnos de CCSS fuesen más disciplinados. (...) eso no depende del programa ni depende de mí, casi siempre salen adelante los que más se esfuerzan*, pues algunos no vienen porque dicen *bah, para qué si no voy a aprobar, entonces los que vienen son los que tienen interés*). Las expectativas de los profesores reafirman la idea de un problema relacionado con el historial educativo de los jóvenes. Se hace referencia a la falta de conocimientos y hábitos que los alumnos arrastran desde la educación primaria, lo que reafirma la idea de Rué *et al.* (2006) (*son alumnos que vienen con una trayectoria de Primaria con problemas ya (...) han andado con un 5, un 4, incluso suspenso y van arrastrando las matemáticas, muchas veces lo que tienen estos chicos es una bajada de autoestima tremenda, cambian de Primaria, que los tienen así, en palmitas, vienen a secundaria en los cuales aquí somos profesores de secundaria y tal y cual y aquí es zas, zas, zas y los chicos lo pasan mal, son alumnos que ya han fracasado en primaria, que tienen una percepción personal de sí mismos, pues baja...*).

Las trayectorias en la educación primaria, el apoyo de los padres, la constancia y el esfuerzo son variables presentes en los discursos y exigidas por el profesorado como necesarias para la mejora escolar de los discentes (*la selección—de los alumnos al PMEE— se hace mal, se invita a alumnos que no deberían de estar—en el programa— (...) alumnos que no hacen nada pues por la tarde tampoco lo hacen o vienen a distorsionar*). La responsabilidad otorgada al alumnado, tal como menciona Escudero *et al.* (2009), forma parte de un proceso de responsabilidad individual que recae en los propios alumnos (*El programa está logrando... que los que le ponen interés y esfuerzo lo saquen adelante si así se lo proponen, me gustaría que se esforzaran más porque es cuestión de eso, son capaces pero tienen esa dificultad, no aprovechan como debieran todos, no hacen el esfuerzo individual necesario, ... no ponen la atención suficiente en los estudios*).

La ausencia general de argumentos docentes sobre por qué y cómo se ha llegado a la suspensión de las materias por parte de los alumnos (aunque algunos de ellos hacen referencia a la baja autoestima, la desmotivación o la falta de apoyo familiar) nos hace pensar que estamos ante un indicio de que los procesos de fracaso escolar se han interiorizado y normalizado dentro de la escuela, asimilando los programas de apoyo como un recurso necesario pero no que no soluciona el problema (*el programa en sentido global me parece bien pero en nuestro centro... yo lo suprimiría, cualquier chaval que recibe un poco de ayuda lo nota, es decir, pero no creo que sea rentable como para que afecte muy significativamente a los resultados [académicos], puede ser que ayude pero no creo que ayude mucho. Porque muchos de los que quieren abandonar ya no vienen al programa, para alumnos concretos pues siempre está bien, pero que... no tiene ninguna solución... no soluciona ningún problema educativo de forma general*).

El análisis de los discursos reflejan una percepción poco útil de la formación pedagógica obtenida por los profesores (*yo creo que cualquiera por la mañana con 20 o con 30 luego puede dar este tipo de apoyo. O sea que no creo que haga falta una formación específica, hemos tenido situaciones de profesores contratados que (...) no se preocupaban de si los chavales faltaban o no y se generaba un clima de retroalimentación en el que el alumno terminaba por dejar de venir y el programa dejaba de funcionar*).

Además, la falta de un estilo pedagógico adaptado a los alumnos del programa puede ser la causa del malestar que los profesores sienten en el aula al no saber enfrentarse a los problemas de los alumnos con mayores problemas, argumento que sostiene Enguita (2015) sobre las carencias de formación docente expuestas anteriormente (*los que vienen a perder el tiempo no me hacen caso, y que vienen como obligados... ahí ya pues no, ya me encuentro con que no sé qué hacer con ellos para convencerles de que están perdiendo el tiempo, aunque solo sea por ser pesada, insistir, insistir, deberían de saberlo. Y hoy te lo sabe y mañana llegas y es como si volvieras a empezar; yo, por ejemplo, al principio, los primeros días de clase pues intenté aplicar así, como una metodología más dinámica (...) pero al final tuve que dejarlo porque no trabajaban*).

La aplicación de un programa de refuerzo y apoyo no ha calado como suficientemente eficaz entre los docentes, a pesar de la aceptación de ser una herramienta necesaria para los alumnos (*en los años siguientes hacemos siempre una estadística para ver los resultados... y se consigue... muy poquito, si al menos tenemos esto, lo aprovechamos pero que... creemos que no es la medida más eficaz*).

En lo que concierne al conocimiento social y familiar sobre el alumnado, está fuertemente ligado al nivel de secundaria que esté impartiendo el profesor. Este hecho afirma nuestra hipótesis sobre la aplicación de un estilo pedagógico más cercano al alumno en los primeros cursos de la ESO. No se hace explícito un interés por conocer la existencia o no de problemas en el entorno del alumno en 4º ESO o 1º de Bachillerato (*me preguntas algo que va más enfocado hacia la ESO, porque el Bachillerato es otro asunto, yo como profesor... mm... no me comunico con los padres, los padres tampoco se comunican, no tengo tiempo de... hablar con ellos. Nos vemos dos horas a la semana realmente es nada*). Mientras que en los cursos de 1º y 2º la comunicación con los padres es más frecuente (*tenemos los datos de los chicos, les mandamos mensajes a los móviles de los padres, pero claro yo, con los de 4º de fuera yo no tengo esa posibilidad, con los míos sí, yo sí que hablo con algún padre por ese motivo, pero vamos, si no, no tengo contacto con los padres*). No obstante, hay que tener presente que la propia organización del programa hace que algunos profesores participen sin ser docentes adscritos al centro, lo que dificulta la coordinación con el tutor de los alumnos (profesor matinal) y la comunicación directa con las familias (*No, no, es que no las conozco. Yo vengo a dar clases a este centro y no los veo... ni por las mañanas ni... entonces a las familias no, tampoco, claro...*).

Conclusiones

La perspectiva analítica desde la que parte este estudio se ha centrado en las aportaciones que, desde el sistema educativo, se hacen sobre los problemas del fracaso y el abandono escolares, centrándonos especialmente en la visión del profesorado como parte fundamental de los procesos educativos cercanos al fracaso escolar. Se ha indagado en los discursos docentes en busca de la comprensión de las diferentes perspectivas que se dan sobre un alumnado que participa en políticas de apoyo y refuerzo y embarcado en el proceso de desenganche educativo.

A la luz de los resultados obtenidos, se desea poner sobre el tapete los principales elementos de repercusión: primero, las referencias verbales para describir a los alumnos nos sugieren que las percepciones docentes direccionan el problema hacia la responsabilidad de los suspensos a la falta de esfuerzo del individuo. Esta idea de meritocracia enmarcada en un programa de apoyo y refuerzo va ligado a unas expectativas bajas sobre los estudiantes, que se traduce en una mayor dificultad para sobreponerse a las dificultades a las que se enfrentan en y con la institución escolar.

En segundo lugar, los docentes reconocen los programas contra el fracaso escolar como una medida poco efectiva pero necesaria para los alumnos. No obstante, expresan la existencia de ciertos defectos estructurales (falta de coordinación entre profesores de diferentes centros, contenido curricular demasiado heterogéneo entre el alumnado de diferentes centros, falta de ayudas de transporte al alumnado de zona rural, exceso de horarios para los estudiantes...). Esta falta de convicción sobre la eficacia del programa repercute, por tanto, en la implicación del docente.

Unido a todo lo anterior, se hace necesario concienciar al profesorado de Educación Secundaria sobre la influencia de las expectativas que pongan en su alumnado, pudiendo ser utilizadas como recurso de mejora del rendimiento académico mediante un estilo didáctico adaptado a las necesidades de cada grupo de clase. Entendemos que es necesario abordar este tipo de programas con una dirección del centro más clara y que tiene que ver con la relación entre el profesor y el alumno y las capacidades de aquel para influir en el discente. Uno de esos aspectos tiene que ver con la formación pedagógica donde se ha hecho evidente las dificultades

del profesorado para solucionar o abordar problemas en el aula con los alumnos más desmotivados y con baja autoestima.

Las posibles soluciones pasan por el diseño de políticas de formación más atractivas para la Educación Secundaria que ayuden a reducir el malestar docente y la frustración. No obstante, no debe recaer todo el peso en el profesor y su estilo didáctico. Las políticas educativas deben mejorar sus diseños y su aplicación, haciéndose eco de dinámicas internas que ocurren en el aula durante el proceso de implementación de la medida. La implicación de alumnos y profesores ayuda a mejorar la eficacia de los programas. Hacer conscientes a los profesores de Educación Secundaria sobre el poder de influencia de sus percepciones hacia el alumnado y cómo evitar la transmisión de las expectativas negativas también es una tarea de la institución escolar en particular y de la administración pública en general.

Si en los resultados encontramos argumentos que mantienen que la apatía de los estudiantes es atribuible únicamente a aspectos personales del alumnado, estamos ante una percepción docente que más que guiar, podría estar frenando las posibilidades de un alumnado que se encuentra más vulnerable a caer en la exclusión educativa que a salir de ella.

Referencias bibliográficas

Adell, J. (1997): Tendencia en educación en la sociedad de las tecnologías de la información, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (7).

Aguaded, J. I. (2009): Desarrollo profesional docente ante los nuevos retos de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos, *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, (34) 31-47.

Baños, I. (2010): El efecto Pigmalión en el aula, *Innovación y Experiencias Educativas*, 28. Recuperado marzo 2010 (http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_28/INMACULADA_BANOS_GIL_01.pdf).

Brunner, J. J y Elacqua, G. (2004): Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional, Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago-Chile. Recuperado septiembre 2015 (<http://educocoea.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf>).

Buendía, L., Carmona, M., González, D. y López, R. (1999): Concepciones de los profesores de Educación Secundaria sobre evaluación, *Educación XXI*, 2 125-153.

Camacho, H. M y Padrón, M. (2005): Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2) 1-7. Acceso el 6 de marzo, 2015 (<http://www.aufop.com/aufop/home>).

Carrasco, A. (2008): Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿nueva agenda?, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4).

Carulla, V. (2010): Expectativas docentes y experiencia escolar: una mirada a la interacción en las aulas, *Revista Formadores*, 36(8) 56-60.

Castells, M. (2009): La apropiación de las tecnologías: cultura juvenil en la era digital, *TELOS: Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 81 111-113.

Claiborn, W. L. (1969): Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate, *Journal of Educational Psychology*, 60(5) 377.

Coll, C. (1985): Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas, *Anuario de Psicología*, 33 (2) 61-70.

Echevarría, A. y López-Zafra, E. (2011): Pigmalión, ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y la percepción del profesorado de alumnos de E.S.O, *Boletín de Psicología*, (2) 7-22.

Enguita, M. (2010): La profesión y la institución en la sociedad del conocimiento, en Feito, (coord.) Sociología de la Educación Secundaria, *Ministerio de Educación*, 1 (3) 21-22.

Enguita, M. (2015): El atasco de la educación y cómo salir de él, *Letras Libres*, (164) 17-19.

Escudero, J. M., González, M. T y Martínez, B. (2009): El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas, *Revista Iberoamericana de Educación*, (50) 41-64.

Escudero, J. M. (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa, *Revista de currículum y formación del profesorado*, (13) 107-141.

García, C. M. (2011): La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?, *CEE Revista Participación Educativa*, (19) 49-68. Acceso el 17 de febrero de 2015. (<http://www.mecd.gob.es/revista-cee/pdf/n16-marcelo-garcia.pdf>).

Herrán, A. de la (2000) (Coord.): Etiquetas de Profesores, Lastres de Alumnos (I, II y III partes, *Suplemento Pedagógico Acade*, (27-28).

Mares, A., Rodrigo M. y Rojo, H. (2009): Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42) 969-996.

Mena, L., Enguita, M., Riviére, J. (2010): Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar, *Revista de Educación*, número extraordinario 119-145.

Navas, L., Sampascual, G. y Castejón, J. L. (1991): Las expectativas de profesores y alumnos como predictores del rendimiento académico, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 44 (2) 231-239.

Rist, R. (1990): Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones a la teoría del etiquetado, *Revista Educación y Sociedad*, (9) 179-189.

Rogers, C. (2000): *El proceso de convertirse en persona* (Barcelona, Paidós Ibérica).

Rojas, L. A. (2005): *Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico* (Chile, Universidad de Chile).

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980): *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno* (Madrid, Marova).

Rué, J. (Coord.) (2006): *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* (Barcelona, Octaedro).

Sánchez, M. (2005): Pygmalión en la escuela, en: Sánchez, M y López, M. (comps.) *Pygmalión en la escuela* (Ciudad de México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México).

Tezanos, J. F. (1999): Tendencias de dualización y exclusión social en las sociedades tecnológicas avanzadas. Un marco para el análisis, en J. F. Tezanos (ed.), *Tendencias en desigualdad y exclusión social. Tercer foro sobre tendencias sociales*, 11-54, (Madrid, Sistema).

Valle, A. y Núñez, J.C. (1989): Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional, *Revista de Educación*, (290) 293-319.