

LA RELACIÓN CON EL SABER DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO DE
BASICA SECUNDARIA DEL COLEGIO JEFFERSON

Presentado por:

JESÚS VICENTE BENAVIDES MONTENEGRO

Tutor:

ARMANDO ZAMBRANO LEAL

UNIVERSIDAD ICESI

CENTRO DE RECURSOS PARA EL APRENDIZAJE – CREA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE CALI

2014

DEDICATORIA

Los logros son el resultado de la perseverancia, pero también de los Agentes y los Lugares a través de los cuales se establecen las relaciones. Agradezco a mis padres, hermanas y hermanos que posibilitaron, sin saberlo, el superar la teoría francesa de la Reproducción.

Una gratitud infinita a mi Esposa y una dedicación especial a mi hija, el verdadero motor de mi superación. Son ellas las responsables, de permitir mi continuidad en el sendero de la preparación.

Al profesor Zambrano, por la oportunidad y el acompañamiento en el proceso de conocer y comprender la teoría base de éste trabajo.

CONTENIDO

CAPITULO I	5
1.1 INTRODUCCIÓN	6
1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	13
1.3 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACION	25
1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION	26
1.4.1 OBJETIVO GENERAL	26
1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	26
1.5 JUSTIFICACIÓN	27
CAPITULO II	30
2. MARCO TEORICO	31
2.1 EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR	31
2.2 CALIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR	35
2.3 LA RAS (ACTIVIDAD-ACCIÓN-RELACIÓN CON EL SABER)	43
CAPITULO III	61
3. MARCO METODOLOGICO	62
3.1 TIPO DE INVESTIGACION	62
3.2 CONTEXTO	63
3.3 SUJETOS	64
3.4 INSTRUMENTO DE INVESTIGACION	65
3.5 PROCEDIMIENTO	66
CAPITULO IV	68
4. PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS	69
4.1 FIGURAS DE APRENDIZAJE EVOCADAS COMO APRENDIDAS. (¿QUÉ?)	69
4.2 LOS LUGARES DE APRENDIZAJE (¿DÓNDE?)	73
4.3 LOS AGENTES DE APRENDIZAJE (¿CON QUIÉN?)	78
4.4 LO MÁS IMPORTANTE QUE HE APRENDIDO Y LO QUE ESPERO DE LO APRENDIDO	81
4.5 LO MAS FACIL Y LO MAS DIFICIL DE APRENDER	83

CAPITULO V	87
5. DISCUSION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES	88
5.1 FIGURAS DE APRENDIZAJE, DONDE Y CON QUIEN	88
5.2 LO MÁS IMPORTANTE QUE HE APRENDIDO Y LO QUE ESPERO DE LO APRENDIDO	90
5.3 LO MAS DIFICIL Y LO MAS FACIL DE APRENDER	91
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXOS	98

CAPITULO I

En este primer capítulo se esbozan las bases conceptuales bajo las cuales se sustenta el presente trabajo de grado y se despliega información conducente a contextualizar el origen de la teoría de la RAS y el interés por parte del autor de trabajar dicha teoría. Se encontrará además, las inquietudes y motivaciones que generaron el planteamiento del problema, sus supuestos y los objetivos. También, se describirán las conclusiones de algunos estudios de medición, incluyendo los resultados de las pruebas saber de la institución y el grado que en éste documento se trabajan. Por último, se presentará la importancia de este trabajo para entender las dinámicas que no son evidentes en los resultados de las evaluaciones.

INTRODUCCIÓN

En el espacio educativo uno de los temas más debatidos es el fracaso y logro escolar, estas concepciones se encuentran muy vigentes, en relación a la movilización de conocimiento en las escuelas y la manera en que se interioriza estos saberes, sin embargo, la mayor parte de estos estudios no dan cuenta de ciertos factores o variables que inciden en el logro o fracaso escolar de los estudiantes.

Al indagar sobre el fracaso escolar, es inminente remitirse al contexto histórico en el cual emerge, es así, como encontramos que la denominada sociedad del aprendizaje, tiene sus bases en la sociedad de la medición surgida a mediados del siglo XX (Zambrano, 2013). El logro y el fracaso escolar constituyen una de las problemáticas actuales en el sistema educativo, y esto se evidencia por medio de análisis de pruebas y encuestas de medición, que brindan un panorama impactante en relación con el desempeño académico en los diversos establecimientos educativos.

No es de olvidar, que a finales de los años ochenta, el mundo comunista se desplomó y el escenario internacional de la guerra fría pasó a ser historia, produciendo renovaciones no sólo políticos y económicos, sino también cambios que permearon el acto educativo. A todos estos nuevos devenires se les denominó “globalización, proceso que reconfiguró la economía mundial a tal punto de incluir en esta dinámica aspectos como: flexibilidad, competitividad, eficiencia y calidad. Como consecuencia se produjeron nuevas discusiones sobre el logro y el fracaso escolar.

De esta forma, la calidad de la educación se torna en un espacio que ha producido debates muy interesantes en diferentes escenarios dedicados a la toma de decisiones en el ámbito educativo. En esos escenarios de nivel internacional y nacional, se han asumido diferentes posturas teóricas que han conllevado a la estructuración de mecanismos y metodologías en pro de buscar mejores niveles de calidad educativa, los cuales se han asumido desde la perspectiva de la evaluación.

Sobre la base de las directrices dadas por la agenda educativa internacional, tales como la declaración mundial de la educación para todos, propuesta en Jomtien Tailandia en 1990, y para el caso particular en nuestro país se concibieron una serie de medidas que apuntan a lograr los objetivos propuestos en dicha declaración. A su vez, dichos objetivos inician su materialización mediante la enseñanza y evaluación por competencias y, la realización de las denominadas Pruebas Saber, que evalúa diferentes grados de escolaridad y áreas del conocimiento. Por lo tanto los resultados de las Pruebas Saber son el referente principal bajo el cual se denota la calidad de la educación en Colombia.

En la búsqueda de indicadores para evaluar resultados, aparecen las competencias como aquellas metas a las cuales se pretende llegar. Estos indicadores no son más que metas que apuntan a la búsqueda de calidad, competencias que se asumen como algo que es posible aprender y ser enseñado.

Varios son los escenarios en los cuales se aprende y se enseña, uno de ellos es la escuela y ésta existe porque una de las necesidades elementales, es la educación. Aunque la escuela no es la única institución educadora es la que tiene la responsabilidad de organizar sistemáticamente el proceso de aprendizaje. Es el gran desafío de la escuela, permitir que

todos los alumnos obtengan resultados positivos y logren terminar su escolaridad de manera satisfactoria (Zambrano, 2011). Por lo tanto, la escuela tiene un papel decisivo, puesto que es el espacio donde, según el ministerio de educación nacional, se debe evidenciar el aprendizaje. Estos aprendizajes actualmente son medidos por las pruebas saber en la educación básica, el objetivo de estas pruebas es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, puesto que el resultado de las evaluaciones serán tenidas en cuenta no solo para determinar los conocimientos, habilidades y valores que adquieren los estudiantes durante su proceso de formación, sino que también establecen acciones específicas de mejoramiento.

El fracaso escolar se tornó un tema importante en la toma de decisiones en el campo educativo, en el momento que, como lo afirma Zambrano “la escuela, sus saberes, sus prácticas, comenzaron a ser percibidas desde el lente del fracaso / logro” (Zambrano, 2014). Permitiendo a la vez que esto planteara una visión más acentuada sobre los efectos escolares y sus resultados. Aún más, en este proceso, los resultados escolares son vinculados a un ideal de rendimiento, excelencia, éxito, logro y consecuentemente con el tiempo, este escenario educativo se vio permeado de todo el andamiaje que genera los conceptos de calidad, eficiencia y eficacia.

Ahora bien, para complementar dicho escenario, aparecen los estudios y encuestas de medición que radicalizaron aún más el concepto de fracaso escolar, relacionándolo con variables exógenas y endógenas tales como: los insumos, las relaciones pedagógicas, la inversión y la aplicación de políticas públicas. Es a partir del informe Coleman (1966), que queda instalada la discusión acerca de los insumos que afectan las trayectorias

educativas de las personas y el peso que se otorga al nivel socioeconómico de las familias y al impacto de grupos de pares, condicionando fuertemente en ambos casos los recorridos posibles. Vemos entonces como se torna importante conocer los índices de dispersión, con respecto a lo que se les enseñaba a los sujetos. (Zambrano, 2013)

Los resultados de estos estudios generaron postulados teóricos los cuales definirían los marcos paradigmáticos del fracaso / logro escolar, siendo el más destacado la teoría de la reproducción trabajada por Bourdieu y Passeron. En esta teoría se insistirá que las desigualdades sociales son inherentes al sistema escolar y que el logro o fracaso depende de las posiciones de clase y de los códigos sociales. Esta teoría, fue sometida a validaciones pero también a críticas, ya que se salía de su explicación ciertas variables entorno al denominado fracaso escolar.

Como respuesta a esta teoría, emerge en Francia en 1980 una nueva visión del fracaso escolar, que abre nuevas perspectivas *Rapport au savoir*, la RAS (por sus siglas en francés) se posicionó como una teoría alternativa, la cual tiene por objeto el estudio del sentido de los aprendizajes. Esta teoría es muy amplia y abordada desde varios campos de acción, por lo tanto, para este trabajo retomaremos los aportes realizados por el profesor Bernard Charlot y su equipo de trabajo ESCOL. Para Bernard Charlot “el fracaso escolar no existe, lo que existe son alumnos que han fracasado. Alumnos que no logran seguir la enseñanza que les es dispensada, que no adquieren los saberes que se considera deben adquirir, que no construyen ciertas competencias, que no están orientados hacia el escalafón al que querrían acceder, alumnos que no hacen pie y reaccionan con conductas de retraimiento, de indiferencia, de agresión” (Charlot, 2007). El autor señala que más que fracaso escolar, lo

que existe es situaciones de fracaso, situaciones empíricas en las que se encuentran algunos alumnos en un momento de su historia escolar, las actividades las conductas, los discursos que producen.

Para la teoría, como lo afirma Zambrano (2014)

(...) Contenidos no son en sí mismo algo que interese, pues de lo que se trata es de comprender el conjunto de acciones y relaciones con el saber que un sujeto (estudiante) mantiene con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo. El sentido se opone a contenido, pues más allá del qué y el cómo aprende un sujeto, de lo que se trata es de comprender el sentido que los saberes no oficiales, taxativos, declarativos guardan para el sujeto. (Zambrano, 2014).

Es así como esta teoría permite entender variables del denominado fracaso escolar que la teoría tradicional ha omitido, pues el saber no aparece como “un objeto singular sino como producto de la actividad – acciones - relaciones que se da a través del aprendizaje particular de cada sujeto. La cuestión fundamental de la RAS consiste en saber que respecto al aprendizaje hay diferencias de un sujeto a otro, el lugar donde se aprende y las actividades que se movilizan para lograrlo (qué, dónde y con quien)” (Zambrano, 2014).

Este trabajo se deriva de la investigación dirigida por el profesor Armando Zambrano, la cual tuvo entre otros objetivos, poner a prueba el comportamiento de la teoría en varias instituciones educativas de Cali, Candelaria y la vereda Cabuyal. Para lograrlo se aplicaron

645 “balances de saber” a niños y niñas de grado quinto y noveno de educación básica. La metodología asumida para esta investigación es cualitativa - interpretativa.

Particularmente para este trabajo de maestría se tomaron los datos arrojados por los balances de saber aplicados a los estudiantes de grado noveno del colegio Jefferson de la ciudad de Cali. En los resultados se evidencia el comportamiento de las figuras del aprendizaje, expuestos en la teoría de la RAS. Las cuales son: los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), aprendizajes de desarrollo personal (ADP), aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y aprendizajes intelectuales o escolares (AIE).

El presente trabajo, busca entender la actividad – acción – relación, bajo la cual los estudiantes aprenden o no un saber. Particularmente indaga sobre la relación con el saber que despliegan los estudiantes de grado noveno de educación básica del colegio Jefferson.

La relación con el saber (RAS) es “el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación , una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender y con el saber. Por lo mismo, es una relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad con el mundo y acerca del mundo, relación con los otros y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación”. (Charlot, 2007).

Entonces, identificar la RAS con el saber de los estudiantes de grado noveno de educación básica del Colegio Jefferson, asumirá como objetivo, el poner en relación éstas figuras de aprendizaje con los relatos de situaciones, historias, conductas y discursos entorno a las experiencias de la relación con los saberes, estableciendo los escenarios y los actores, donde se adquieren los saberes necesarios para desempeñarse en sociedad.

Para alcanzar el propósito anterior, se consultaron fuentes bibliográficas sobre el logro y el fracaso escolar, además se trabajaron aspectos relacionados con la calidad educativa y se indagó sobre estudios o mediciones acerca del rendimiento escolar. Cabe anotar, que la base teórica del presente trabajo son los aportes sobre la RAS del profesor Bernard Charlot. En cuanto a la metodología, el trabajo se realizó desde lo cualitativo interpretativo, puesto que se buscó analizar al sujeto como fuente primaria de la información, con el fin de conocer como las vivencias personales, lo cotidiano y las experiencias marcan la relación con el saber al sujeto estudiante.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La dinámica educativa y económica internacional generadas por marcos de regulación, como las dadas por la CEPAL, el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la declaración de Jomtien y Dakar, se entrelazan produciendo consignas como: “el logro educativo de los estudiantes importan tanto para el crecimiento económico y el bienestar social nacionales como para el bienestar económico y social individual” (Banco Mundial, 2008:33). Para alcanzar esta premisa se establecen una serie de gestiones y reformas que buscan introducir en el contexto educativo, elementos propios del entorno empresarial, tales como las nociones de eficacia, efectividad y eficiencia.

En el contexto Colombiano, el informe del Banco Mundial (2008) “la calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de política” sustentado en estudios internacionales y regionales, establecen una serie de factores relacionados con la calidad y el logro escolar. En términos generales el informe muestra que existen elementos que influyen en el resultado del aprendizaje, tales como: factores de los alumnos, los antecedentes socioeconómicos y familiares, el acceso de los estudiantes a la escolaridad, políticas a nivel de estudiante y familia, en las cuales el Estado busca asistir con programas que beneficia la primera infancia en temas relacionados con la alimentación, por otro lado políticas sociales como, el programa de familias en acción, que mediante la transferencia de dinero del Estado a las familias del programa estimuló la participación escolar. También señala que si bien, los factores asociados al estudiante tienen una gran relevancia en el aprendizaje, varios estudios indican que el logro académico depende de los factores asociados a las escuelas, tales como la diferenciación entre su carácter público o

privado, las características de los docentes, los recursos, infraestructura y recursos didácticos.

El informe señala que existen factores institucionales como los programas de estudio y evaluación nacional, aspectos de autonomía y descentralización de los centros educativos, relacionados con la prestación privada y la contratación. Finalmente, reseña el documento que los factores o elementos alrededor de los cuales se estructura una política de calidad de la educación en Colombia son:

- *Fortalecer el sistema de evaluación nacional y la participación en pruebas internacionales.*
- *Permitir a las poblaciones desfavorecidas lograr estándares elevados.*
- *Fortalecer el sistema de responsabilización.*
- *Uso eficiente de los recursos físicos, económicos y humanos.*

Centremos nuestro interés en el primer elemento de calidad (*Fortalecer el sistema de evaluación nacional y la participación en pruebas internacionales*) componente que se vincula como protagonista en el contexto de la calidad educativa: la evaluación, ésta es una característica inherente a toda actividad humana intencional que se manifiesta tanto en la vida cotidiana, escasamente planificada, como a la acción sistemática de las empresas individuales o colectivas del hombre.

La calidad exige evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad. Es así, como la valoración de las consecuencias de decisiones políticas, el control de calidad de los servicios, la eficacia y eficiencia de las instituciones o la fiabilidad de los diagnósticos, se utilizan como indicadores de la adecuación de los procesos o de los resultados, son diferentes manifestaciones del fenómeno evaluativo. En síntesis, la evaluación está orientada a determinar el valor de todas las facetas esenciales de la sociedad y facilitar su optimización frente a los cambios del entorno. Para el Ministerio de Educación Nacional (2005), la función principal de la evaluación es la de orientar y apoyar las acciones de mejoramiento de la calidad mediante la obtención, análisis e interpretación de información válida y confiable.

En el Plan Decenal Nacional de Educación (PNDE) 2006 – 2016 (MEN), se revisa la forma en que procede la evaluación de la educación, y cómo se trabajan muchos campos del conocimiento, desde aspectos macroeconómicos sobre las tasas de retornos de la inversión en educación, hasta prácticas cotidianas que pretenden indagar sobre el progreso de los niños y niñas más pequeños en aprendizajes particulares.

Nuestro país ha avanzado en el establecimiento de mecanismos de evaluación general del sistema educativo, sobre todo en modelos de evaluación censal, como lo son las pruebas saber y las pruebas de estado. Las Pruebas Saber comprenden la evaluación de los estudiantes de grado quinto y noveno de educación básica primaria y secundaria respectivamente. Este tipo de pruebas empezaron en el año de 1991 con aplicaciones muestrales y entre los años 2002 y 2003 se llevó a cabo la primera aplicación censal, posteriormente se aplica otra en los años 2005 y 2006. (Bogotá, 2006:6)

El objetivo de estas pruebas es, contribuir al mejoramiento de la calidad de la evaluación en el ámbito educativo, ya que el resultado de las evaluaciones serán tenidas en cuenta no sólo para determinar los conocimientos, habilidades y valores que adquieren los estudiantes durante su proceso de formación, además busca establecer acciones específicas de mejoramiento.

En la búsqueda de indicadores para evaluar resultados, aparecen las competencias como aquellas metas a las cuales se pretende llegar. Estos indicadores no son más que metas que apuntan a la búsqueda de calidad, competencias que se asumen como algo que es posible aprender y ser enseñado.

Al respecto conviene decir que se considera competente alguien que posee un conocimiento específico y lo aplica a un determinado espacio, saber hacer, en otros términos, “la competencia es una cualidad que no solo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen” (Sacristan, 2008:37).

El término competencia no emerge de la nada, tiene unos antecedentes dados en las prácticas economicistas, sin embargo, es rescatable la definición elaborada por la OCDE (2000) “una competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan para lograr una acción eficaz” Entendido ésta acción eficaz en el contexto educativo como el logro escolar.

La forma como se aborda la evaluación de competencias, si bien reconoce el papel que cumplen los contenidos académicos, también considera más importante la forma como los estudiantes construyen y llevan sus conocimientos más allá de las aulas y son capaces de utilizarlos en diversos escenarios. Es decir, que los aprendizajes adquiridos en las diferentes áreas del conocimiento tengan sentido para los estudiantes, además, dichos conocimientos deben ofrecerles herramientas para comprenderse a sí mismos, comprender al otro y al entorno desde unas posturas críticas y considerando las implicaciones éticas de su saber y saber hacer.

La forma en que se enseñan los conceptos en la escuela, por lo general, es muy diferente de la forma en que se asumen desde la práctica, por ejemplo, los estudiantes pueden aprobar los exámenes pero no ser capaces de usar sus conocimientos en situaciones de práctica auténtica. De acuerdo con Zambrano:

“No se tiene conocimiento, por ejemplo, qué motiva a un estudiante a aprender; el placer o el deseo de aprender, las representaciones que éstos tienen de un saber (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales); lo que dichos saberes representan en sus vidas, las funciones que ellos cumplen en espacio social, familiar, e incluso, las expectativas que tales saberes pueden desencadenar como aprendizaje positivo en la vida de los estudiantes”. (2014: 64)

Es en éste contexto de mediciones, pruebas censales nacionales, pruebas internacionales (PISA, TIMSS, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación LLECE) donde se evalúa el alcance o no de una competencia, el alcanzar o

no un logro escolar, determina niveles de calidad educativa y permite conocer lo que saben o no los niños y niñas. Si los resultados de estas mediciones no son positivos asistimos a críticas y reflexiones entorno a explicaciones de lo que se ha denominado como fracaso escolar. Sin embargo, como se anotaba, las diferentes mediciones como las pruebas saber, si bien arrojan información muy válida para las políticas educativas del país, no conciben lo que a la luz de la teoría de la RAS se asumen como esa relación con el saber que establecen los estudiantes frente a las disciplinas escolares y sus entornos de aprendizaje.

La teoría de la RAS se pregunta sobre: ¿Qué sentido tiene para un alumno ir a la escuela?, ¿Qué sentido tiene para él estudiar en la escuela? ¿Qué sentido tiene para él aprender y comprender en la escuela o en otro lado? Desde esta perspectiva la escuela debe funcionar sobre la idea según la cual, el ser humano tiene una historia singular, la función de la escuela sería construir espacios de posibilidades. Lo ideal, según Mutuale (2008) debería ser, una escuela que aporte a sus alumnos referencias que le permitan encontrarle sentido a la vida, de modo que, no es el saber mismo práctico, sino el uso que se hace de él, en una relación practica con el mundo. Pero dicho saber no tiene sentido y valor más que en las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo y con los otros.

Lo anterior, conduce a una serie de cuestionamientos, entre los cuales está el propósito que guía éste trabajo, comprender la relación con el saber de los estudiantes de grado noveno de básica secundaria del colegio Jefferson.

Al afirmar que la mirada teórica y metodológica con la que se asume este interrogante la RAS *Rapport au savoir* propone una lectura positiva del fenómeno de fracaso escolar que se fija en la experiencia de los alumnos, en su interpretación del mundo y en su actividad. Desde esta posición, el interés emerge sobre una pregunta fundamental y es cómo la actividad pone en marcha al alumno, qué sentido tiene la situación para él, que tipo de relaciones mantiene con los otros, y el modo en que las interpreta. “La relación con el saber es la consecuencia de la interpretación que da el sujeto de su posición, de cómo le da sentido al mundo y como es confrontado a la necesidad de aprender y a diversas formas de saber”. (Charlot, 2007)

Desde ésta teoría, Charlot se plantea que no existe fracaso escolar, lo que existe son alumnos en situación de fracaso o historias escolares que acaban mal. Ahora, lo que busca la teoría es dar cuenta de las situaciones, las teorías, las conductas, los discursos que sostienen la relación con saber.

La teoría plantea una relación con del saber que se resume, en una relación consigo mismo, con el otro y con el mundo y, éste proceso no es meramente didáctico y cognitivo. Pero dichas relaciones deben ser facilitadas desde el sentido, que no es otra cosa que lo significativo o relevante de ese proceso de enseñanza - aprendizaje. Esta dinámica se da desde la sociología del sujeto, centrada en el sujeto como objeto primario del análisis, que en resumen. Algo tiene sentido en la medida de que se desea o es deseo.

Dado que para un sujeto la relación con el saber está vinculada a la necesidad de analizar su situación, suposición, su práctica y su historia, a fin de darle su sentido propio,

la relación con el saber se convierte entonces, en la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real. O más exactamente en palabras de Charlot (2007:131).

La relación con el saber es el conjunto de las relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etc. Relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo, sobre el mundo, relación con los otros y relación consigo mismo, como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación.

Para esta teoría los contenidos no son relevantes, lo que importa es comprender la actividad – acción – relación que mantiene el estudiante con el aprendizaje. Más allá del qué y del cómo aprende un sujeto, la idea es comprender el sentido de los saberes no oficiales, aquellos que se generan a partir de la relación consigo mismo, con el otro y con el mundo.

A continuación, haré un recorrido sobre los estudios que contribuyeron a refrendar las teorías clásicas de las desigualdades sociales las cuales construyeron el fenómeno denominado fracaso/éxito escolar. Como se afirmó en el inicio de este trabajo los resultados del informe Coleman de 1966 fueron en principio lo que permitió construir el marco conceptual de lo que se ha denominado como fracaso escolar, sin embargo, posterior a este se realizaron otros estudios en el marco de las mediciones conducentes a entender dicho fenómeno.

En 1972 Christopher Jenks, realizó un trabajo similar en el cual se reafirmó el trabajo de Coleman, en el cual se concluyó que variables como los recursos financieros de la escuela, sus políticas y las características de los maestros, influyen de manera secundaria en la explicación del rendimiento escolar. En 1975 Alexander y Simmons, examinaron los determinantes del desempeño académico en países del Tercer Mundo, concluyendo que las características asociadas al entorno socioeconómico de los estudiantes eran las más relevantes.

En el año 1989, Delfino (1989), realiza un estudio para Argentina utilizando las pruebas de lenguaje, matemáticas y ciencias sociales para estudiantes de grado séptimo, en el cual encuentra que los estudiantes de las escuelas privadas y urbanas obtienen mejores calificaciones, el nivel económico de la zona influye positivamente y el tamaño de la escuela, contrario al tamaño de clase, tiene un efecto positivo sobre el rendimiento. Espínola y Martínez (1996) en un estudio para la CEPAL, se exponen las diferentes variables que influyen en el desempeño de la enseñanza en primaria, encontrando que los factores familia y prácticas instruccionales del profesor eran claramente las variables más importantes en términos de su efecto sobre el logro educativo de los estudiantes de educación básica, resultado que resalta la importancia de tener presentes tanto variables individuales como institucionales. En Chile Mella y Ortiz (1999), realizaron otro estudio para comprobar los determinantes del rendimiento académico en el sistema escolar. Los autores encontraron que la variable ingresos familiares y nivel educativo del jefe de hogar tienen poca significancia en el rendimiento, mientras que el nivel de escolaridad de la madre y sus expectativas tienen un efecto positivo en el desempeño académico. (Chica, Galvis y Ramírez, 2012)

A nivel nacional, Gaviria y Barrientos (2001), analizan determinantes del rendimiento académico de los estudiantes en la ciudad de Bogotá y estudian los determinantes de la calidad de la educación secundaria para el caso colombiano con base en las pruebas ICFES 1999. Los resultados principales del estudio corroboran la influencia positiva del nivel educativo de los padres en el rendimiento y el mayor rendimiento académico derivado de los planteles privados después de controlar por variables de tipo socioeconómico. (Chica, et al., 2012)

En la ciudad de Cali, Correa (2004) analiza el impacto que sobre el logro educativo de los estudiantes de Cali de grado once tienen variables correspondientes a los alumnos y al plantel, en el cual se concluye que el efecto de las variables asociadas al plantel sobre el rendimiento educativo es significativo, lo que implica que las políticas educativas tienen que estar encaminadas a mejorar la calidad de los planteles.

Finalmente en el año 2012, se realiza un trabajo utilizando los datos de los resultados obtenidos por los estudiantes en las áreas de matemáticas y lenguaje de las pruebas ICFES Saber 11° del segundo semestre de 2009, como medio para identificar los determinantes del rendimiento académico en Colombia, los autores de este trabajo Chica Gómez, S., Galvis Gutiérrez, D., & Ramírez Hassan, A. concluyen que tener condiciones económicas favorables afecta en gran medida la probabilidad de no ubicarse en el nivel bajo para ambas áreas. Una variable que se resalta en el análisis es el nivel de escolaridad de los progenitores, ya que su significancia estadística y su magnitud son relevantes.

En los anteriores estudios, se puede comprobar que llegan a conclusiones que son muy importantes para entender la dinámica educativa, sin embargo, en ellos se nota la presencia

de las condiciones socioeconómicas de los padres, la infraestructura, entre otros factores, como los causantes del logro escolar de los estudiantes.

En el caso colombiano, las pruebas saber son el instrumento oficial de recolección e interpretación de los resultados que los niños y niñas tienen en sus estudios. Estas pruebas miden los niveles de logro de las competencias en las áreas de matemáticas, ciencias naturales, competencias ciudadanas y lenguaje.

Para el año 2013, los resultados de las pruebas saber (ICFES, 2013) para grado noveno en la ciudad de Cali indican que: el 4% de los estudiantes se ubican en el nivel de desempeño avanzado en el área de lenguaje y matemáticas. 8% se ubican en avanzado en el área de ciencias naturales y competencias ciudadanas. Vemos que los porcentajes de estudiantes en éste nivel de desempeño es reducido en comparación a los porcentajes de estudiantes ubicados en los demás niveles. Lo anterior orienta al Estado adelantar, una serie de políticas educativas y de calidad para mejorar la distribución porcentual de estos resultados.

Particularmente en el colegio Jefferson, los resultados de las mismas pruebas muestran que: el 28% de los estudiantes de grado noveno se ubicaron en el nivel de desempeño avanzado en el área de lenguaje. 35% en nivel de desempeño avanzado en el área de matemáticas. 60% en avanzado en el área de ciencias naturales. 48% en el mismo nivel en el área de competencias ciudadanas (ICFES, 2013).

Si bien, para la institución de estudio, los resultados son en cierta medida satisfactoria, pues esto lo demuestran los resultados cuantitativos arrojados por las pruebas saber, éstos no muestran las verdaderas formas de relación que establecen los sujetos con el saber. “No

se tiene conocimiento, por ejemplo, qué motiva a un estudiante a aprender; el placer o el deseo de aprender, las representaciones que éstos tienen de un saber e matemáticas, lenguaje, ciencias naturales o ciencias sociales; lo que dichos saberes representan en sus vidas, las funciones que ellos cumplen en espacio social, familiar e, incluso, las expectativas que tales saberes pueden desencadenar como aprendizaje positivo en la vida de los estudiantes.”(Zambrano, 2013)

Este trabajo busca conocer esos otros saberes, los no oficiales, lo que los estudiantes evocan en sus narraciones. De los planteamientos anteriores surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Cuál es la actividad - relación - acción con el saber de los estudiantes de grado noveno de educación básica del colegio Jefferson?

SUPUESTOS DE LA INVESTIGACION

- A nivel de las Figuras del Aprendizaje los estudiantes evocarían más los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE).
- Los Lugares y Agentes que prevalecen en los aprendizajes de los niños son la familia y la escuela. La escuela prevalece sobre la familia y los profesores sobre los padres.
- Para los niños la importancia de los aprendizajes escolares y su aplicación son más importantes que los aprendizajes relacionales y afectivos.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACION

OBJETIVO GENERAL

Identificar la actividad - relación - acción con el saber de los estudiantes de grado noveno de educación básica del colegio Jefferson.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar las correlaciones entre las figuras del aprendizaje y lo que devela la RAS en los estudiantes de grado noveno de educación básica del colegio Jefferson.
- Identificar los agentes y los lugares de aprendizaje de los estudiantes de grado noveno de educación básica del colegio Jefferson.
- Conocer cuáles son los aprendizajes que prevalecen en las narraciones de los estudiantes de grado noveno del colegio Jefferson.

JUSTIFICACIÓN

Una gran preocupación de los padres de familia, docentes y de la totalidad del sistema educativo, es que los estudiantes alcancen el éxito en las instituciones escolares. El tan anhelado logro escolar debe garantizar que los estudiantes adquieran ciertas competencias y lograr que éstas les permitan resolver los problemas que les presenta el mundo, lo posibiliten para adquirir nuevos aprendizajes, y proyectarse en el transcurso de su vida escolar hacia la autonomía y a un mundo laboral estable. De hecho, “el nivel ocupacional alcanzado por los individuos mostró estar totalmente ligado al nivel alcanzado en su educación” (Jenckes, 1999) sumado a esto, vemos cómo a partir de la Segunda Guerra Mundial, el mundo económico cambió sustancialmente, experimentando un periodo de explosivo y sostenido crecimiento. Es en éste contexto donde “la educación de masas ocupaba un papel central, puesto que era percibida como una inversión clave para la promoción tanto del crecimiento económico como de la justicia social” (Tenti, 2009).

Es en este mundo productivo, en el cual las políticas educativas buscan establecer criterios para el mejoramiento de los procesos que permitan alcanzar metas de eficacia y calidad, la calidad exige evaluación y la evaluación se justifica como garantía de calidad. Sin embargo, como ya se ha anotado, es importante volver los ojos a los estudiantes no como aquellos individuos supeditados a la masificación de lo cuantificable, sino que

admitamos la posibilidad de conocerlos desde sus historias, desde sus contextos, desde sus motivaciones. Además, abre la posibilidad a las instituciones educativas a reestructurar sus políticas en beneficio de su comunidad educativa.

La calidad de la educación se ha asumido como un reto en los diferentes niveles del sistema educativo y, como garante de dicho reto se acude a los resultados de las diferentes evaluaciones, las cuales pretenden denotar los logros y los fracasos de estudiantes, docentes, instituciones y el sistema educativo en general. Las evaluaciones son pues, el principal instrumento de clasificación de los estudiantes, las cuales pretenden medir el nivel de conocimiento clasificando al sujeto en exitoso o fracasado.

Las diferentes evaluaciones, desde el contexto internacional como lo son las pruebas PISA, TIMSS, LLECE, PIRLS y, las nacionales con las PRUEBAS SABER, solo evidencian en sus resultados lo medible, lo cuantificable, dejando de lado aspectos vitales del proceso de enseñanza – aprendizaje. Aspectos que son relevantes a la hora de entender aquella actividad-acción-relación, que establecen los estudiantes con el saber. Conocer y comprender, por ejemplo, cómo se movilizan los conocimientos, cómo se expresa la experiencia, cuáles son los agentes de enseñanza más significativos y a su vez, cuáles son los lugares en los cuales se aprende lo relevante para formarse como seres íntegros.

El presente trabajo de grado, pretende abordar aquella actividad-acción-relación con el saber, es decir, es ir más allá de los contenidos disciplinares y escolares que rigen las pruebas mencionadas anteriormente, estas se rigen por el principio de que los excelentes

resultados académicos son expresión de un manejo cognitivo de las diferentes disciplinas escolares. Ahora bien, el marco teórico de la RAS bajo el cual se enmarca este trabajo de grado, permite establecer cuáles son los referentes más importantes que movilizan el sentido y el deseo del aprender de los estudiantes, permite también conocer las prioridades a la hora de establecer vínculos de enseñanza aprendizaje; la teoría de la RAS permite desencasillar al sujeto de aprendizaje de aquellos modelos teóricos que hasta hace poco eran hegemónicos como lo son la teoría de la Reproducción y el déficit cultural, teorías que frente a los resultados de las diferentes evaluaciones, denotaban el éxito y el fracaso escolar.

En este sentido, el presente trabajo es importante puesto que permitirá evidenciar el verdadero sentir de los estudiantes hacia las diferentes áreas del conocimiento. Permitirá encontrar datos que expliquen el vínculo con el saber de los estudiantes, frente a lo que aprenden y a lo que se enseña en el colegio Jefferson.

CAPITULO II

En el segundo capítulo se trabajará el concepto del fracaso y logro escolar en el marco de las mediciones y la calidad, para luego enfatizar que el supuesto de fracaso escolar, no existe, todo esto a la luz de la teoría de la RAS, la cual presenta otra mirada de éste conjunto de fenómenos. Se abordará la génesis y las bases conceptuales que sustentan la teoría base de éste trabajo. Finalmente, será detallada para entender sus componentes como lo son las figuras y las dimensiones del aprender.

MARCO TEÓRICO

EL PROBLEMA DEL FRACASO ESCOLAR

La educación se ha constituido hoy en día, en uno de los factores más importantes y necesarios para la formación de las nuevas generaciones y, uno de los componentes imprescindibles del desarrollo de los pueblos y naciones. En este contexto, la escuela desempeña la labor más importante, la cual es acompañar a sus estudiantes en la adquisición de una serie de competencias que le permitan vincularse al mundo productivo. El incumplimiento de ésta meta por parte de la escuela revela lo que se ha denominado como “el problema del fracaso escolar” problema que da cuenta según Cuevas (2004) de tres casos específicos: a) el bajo aprovechamiento escolar, b) la reprobación de grados y c) la deserción escolar. El mismo autor señala que:

El “fracaso escolar” ha sido concebido, explícita o implícitamente, en el discurso o en la práctica escolar, como el incumplimiento, o cumplimiento deficiente, por parte del alumno, de los objetivos, contenidos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto social y sistematizado en programas de estudios para su observancia en el ámbito de la escuela. (Cuevas. 2004:102)

Como señalan los autores, el discurso que enmarca el fracaso escolar es de criterios contruidos para determinar los casos específicos en los que el estudiante, por diversos motivos no concluye el proceso escolar adecuadamente, lo que establece una observación principalmente cualitativa.

Es importante aquí, exponer uno de los juicios de Zambrano (2011) “el fracaso escolar es negar (se) la posibilidad de acceder al mundo, su historia y los saberes”, por otro lado dicho fenómeno, según el informe de la OCDE se puede presentar bajo las siguientes manifestaciones: la primera se refiere a los alumnos con bajo rendimiento académico, aquellos que a lo largo de su escolarización no alcanzan un nivel de conocimientos mínimos. La segunda abarca a los alumnos que abandonan o terminan la educación obligatoria sin la titulación correspondiente. La tercera apunta a las consecuencias sociales y laborales en la edad adulta de los alumnos que no han alcanzado la preparación adecuada (Marchesi, 2003).

Este autor a su vez afirma que el término de fracaso escolar es muy discutible, en primer lugar porque trasmite la idea de que el estudiante fracasado, no ha progresado durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos, ni en su desarrollo personal y social, aspectos que no corresponden a la realidad. En segundo lugar ofrece una imagen negativa del estudiante, afectando su autoestima y su confianza para mejorar en el futuro. En tercer lugar porque centra su interés en el alumno sin tener en cuenta la responsabilidad de otros agentes e instituciones (Marchesi, 2003). “En general el fracaso escolar es un discurso de control sobre la escuela cuya base está en la democratización del saber (...) el fracaso escolar es producto de la industrialización pues siempre ve el proceso escolar desde la óptica del rendimiento (Zambrano: 2011).

Para Gimeno (2004) el fracaso escolar es un producto resultante de la propia institucionalidad de la educación, asume que el fracaso escolar es un producto lógico e

inevitable del mismo sistema. Afirma que para entender el fracaso escolar se debe empezar por decodificar el aparato escolar y así saber qué es lo que produce.

Existen diferentes trabajos que han tratado de explicar los determinantes del fracaso escolar en función del rendimiento académico, el cual es evidenciado a partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Además, se señala que “casi todos los estudiosos del fracaso escolar concuerdan en señalar que antes de la mitad del siglo XX tal concepto no integraba el repertorio lingüístico de los especialistas” (Zambrano: 2013). Antes de 1950, señala el autor, la investigación educativa dirigía sus esfuerzos a perfeccionar los métodos de enseñanza, explicar la socialización, escudriñar los valores que gobernaban a la institución escolar, apuntalar su registro público. Finalizada la Segunda Guerra Mundial, es cuando se generan en el mundo, radicales cambios que no solo influenciaron la vida política y económica de las naciones, sino además, elementos que repercutieron el escenario educativo y es ahí cuando emerge el concepto del logro y fracaso escolar.

Tras la publicación del estudio de Coleman (1966), cobra relevancia la preocupación por conocer los determinantes del rendimiento académico de los estudiantes y se teoriza alrededor del concepto “fracaso escolar”. Haciendo una revisión bibliográfica, encuentro en la obra de Avanzini (1969) *L'echec scolaire*, la cual sería traducida al castellano, como “el fracaso escolar” obra que trata elementos conceptuales y reflexiones sobre ésta problemática, atribuyendo como causa elementos psicológicos, pedagógicos como sociales y culturales. Sin embargo, lo que llama la atención es que su atención se centra en el nivel cultural de la familia, así se refiere Avanzini “pero el factor al que hay que conceder mayor

importancia, es el nivel cultural de la familia; su criterio más corriente está constituido por los exámenes que los padres han superado; pero en la mayoría de los casos es difícilmente separable del nivel socioeconómico”. Tesis que se refrenda en argumentos tales como “la riqueza y propiedad del vocabulario del padre y de la madre influyen sobre la de sus hijo (...) el nivel verbal de los alumnos refleja el de su familia. Es peor entre los que viven en el campo que en los de la ciudad, y más escaso en los individuos de nivel humilde.” (Avanzini, 1969).

Los anteriores elementos, se traducen en el contexto teórico de la reproducción y en la del déficit cultural, teorías importantes para la época de la postguerra. Los principales expositores de la teoría de la reproducción son los franceses Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, los cuales insistirían en explicar las condiciones sociales de los padres para explicar las que ocupan los hijos en los contextos escolares. En cuanto a la teoría del déficit cultural, John Ogbu (1978) distinguió tres formas de dicha teoría: la privación para señalar que el déficit cultural es lo que le falta a un niño para tener buenos logros escolares; la del conflicto cultural como la desventaja que tienen los niños cuando la cultura de su familia no concuerda con aquella que supone la del logro escolar y, finalmente, la deficiencia institucional, como la desventaja que produce la institución escolar en el tratamiento de los niños de las clases populares (programas, expectativas, profesores, especializaciones). (Zambrano, 2013).

Es así, como en los debates públicos sobre el fracaso escolar, la gran mayoría de las opiniones centran sus explicaciones de forma exclusiva las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia y el contexto en el que se desenvuelve el estudiante.

CALIDAD Y RENDIMIENTO ESCOLAR

LA CALIDAD Y LA EFICACIA

Un gran cambio experimentó la educación a partir de la década de 1980, los discursos educativos se definieron en términos de saber y conocimiento los cuales a su vez se soportan en los avances de las nuevas tecnologías, contribuyendo a que actualmente el acceso al conocimiento esté a la facilidad de un click. ¿Cómo conocer?, ¿para qué conocer? son interrogantes de un pasado inmediato. Lo que importa hoy es la capacidad que un sujeto adquiere para movilizar un conjunto de saberes en función de determinados problemas.

La globalización y el neoliberalismo económico provocaron cambios en los principios clásicos de la educación y se orientaron hacia una mercantilización medible y observable. Transfiriendo principios propios de las empresas, de la producción, de la industria al sistema educativo, es así como se empieza a incluir los estándares de calidad y se fijan los saberes de base que todo niño debe dominar para poder participar en una economía altamente compleja. El aprendizaje aparece como el epicentro de una sociedad que hace del conocimiento la materia prima más importante de la producción. (Zambrano, 2013).

El fracaso y éxito escolar, ahora pasa por el tamiz de la calidad, la cual se presenta como concepto y unidad de medición de los insumos y resultados del sistema educativo. Ahora lo más importante es que los diferentes Estados mediante sus políticas, establezcan elevar la calidad de la educación, fortaleciendo la eficacia y eficiencia de los sistemas educativos. Puesto que si no se logra estos objetivos se condenaría al estudiante al desempleo o a un empleo con bajos ingresos, lo cual impactaría negativamente la cohesión social y la competitividad económica de las naciones.

En el caso Colombiano, a partir de su participación en el programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA) de 2006, el Banco Mundial publicó el informe “La calidad de la educación en Colombia: un análisis y opciones para un programa de política (2008). En este documento se plantea los siguientes objetivos.

- ***Fortalecer el sistema de evaluación nacional y la participación en pruebas internacionales:*** el fortalecimiento de los procesos de evaluación en el territorio nacional arrojarán datos que posibilitarán la visibilización de falencias que pueden ser correlacionadas con otros datos de organismos del Estado y de esta forma enfocarse en aquellos casos específicos que afectan el logro escolar. una constante participación en pruebas internacionales marcará puntos de referencia para la evaluación y el mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en las diferentes áreas.

- ***Permitir a las poblaciones desfavorecidas lograr estándares elevados:*** nuestro país presenta ciertas deficiencias de cobertura educativa, situación que

obedece a las condiciones de la economía nacional, lo que ha conllevado a que los sectores más vulnerables de la sociedad no presenten altas tasas de escolaridad. El continuar con los diferentes programas de beneficio alimentario y educativo de estos sectores de la sociedad, garantizarían en cierta medida un mejor rendimiento escolar, por otro lado se hace necesario reforzar las estadísticas de matrícula o de acceso escolar sobre todo en las zonas rurales.

- ***Fortalecer el sistema de responsabilización:*** las instituciones educativas necesariamente deberían certificarse en calidad, esto con el fin de definir procesos estandarizados tendientes a mejorar la calidad del servicio prestado. Además, desde una política de calidad se debe buscar darles mayor autonomía a las instituciones para que estas gestionen de una mejor forma sus procesos. Por otro lado, el estatuto de profesionalización docente debe ser más estricto en la medida de que éstos se deben responsabilizar con compromiso ante su proceso de enseñanza.

- ***Uso eficiente de los recursos físicos, económicos y humanos:*** teniendo en cuenta las circunstancias económicas (crisis y políticas neoliberales) que permean el ámbito educativo la idea es buscar un uso eficiente de los recursos, los cuales siempre se presentan de forma limitada. Hacer un análisis entre costo beneficio de todos los procesos del sistema educativo.

En el informe de junio de 2010 del Banco Mundial “calidad educativa en Colombia” se expresa que lo que se busca con estas metas es alcanzar mejores resultados en el aprendizaje escolar en Colombia. Es por ello que la mejora de la calidad de educación es fundamental para el desarrollo del capital humano y el crecimiento económico. Sin embargo, existen factores que condicionan el logro escolar de los estudiantes, tal es el caso de las características familiares, como los ingresos y la educación de los padres, el acceso a la escolaridad, el ausentismo, el nivel de la escuela, la calidad de los profesores, infraestructura, entre otros, tienen repercusiones positivas sobre el aprendizaje escolar.

EL FRACASO ESCOLAR NO EXISTE

El “fracaso escolar” no existe, lo que existen son alumnos que han fracasado, situaciones de fracaso, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones, estas historias lo que se trata de analizar, y no un objeto misterioso, ni un virus resistente, que habría de llamarse “fracaso escolar”. Charlot (2007)

Como respuesta a los pocos alcances explicativos que tenía la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron sobre el fracaso escolar y en específico cuando se intentaba explicar casos de excelentes resultados escolares en sujetos de clases populares, surge una teoría diferente en la década de los 80’s, la cual ya no se centra en el fracaso escolar, sino en el logro. La teoría conocida en francés como *rapport au savoir* la que hemos traducido en español como actividad-acción-relación al saber (Zambrano, 2013), es trabajada por Bernard Charlot y su equipo de trabajo ESCOL.

Dicha teoría, rompe los paradigmas fundados sobre la base de la teoría de la reproducción y el déficit cultural; Bernard Charlot afirma que el “fracaso escolar es tan solo un fenómeno mediático y no puede ser considerado como un objeto de investigación. Lo anterior, refiere a que los fenómenos asociados al denominado “fracaso escolar” tales como: repetir un año por no alcanzar los logros o las competencias esperadas, el no interiorizar un conocimiento, la no asistencia a la escuela, retrainamiento, agresión, etc. Existen y son reales, lo que no existe es el fracaso escolar como tal (Charlot, 2007).

En los diferentes trabajos o estudios sobre el logro/fracaso escolar, reseñados en el anterior título de éste documento, se puede observar cómo genéricamente sus conclusiones apuntan a explicaciones propias de la teoría de la reproducción y el déficit cultural. Conclusiones que giran en torno a: déficit cultural de los progenitores, su nivel socioeconómico, la infraestructura de las instituciones educativas, etc.

Como se indicó al principio, la teoría de la RAS, es una lectura en positivo de lo que se conoce como “fracaso escolar”. A continuación, expondré lo que para el autor, son los argumentos para afirmar la no existencia del “fracaso escolar” y como se contrapone a la teoría de la reproducción.

Según Charlot (2007) el “fracaso escolar” no existe, pero sus fenómenos sí, por lo tanto “lo que existe son alumnos que han fracasado”, situaciones de fracaso, historias que terminan mal. Sin embargo, afirma el autor, existen alumnos que no logran seguir la enseñanza, que no adquieren los saberes que les son otorgados, estudiantes que no logran adquirir las competencias necesarias. El autor refiere que existen dos formas de entender el fracaso escolar, desde la perspectiva de las diferencias, las posiciones respectivas, el origen social, etc. Aspectos que son tratados desde la sociología de la reproducción. Y por otro lado, es entender el fracaso escolar desde la experiencia de los sujetos, entendiendo la situación del alumno en un momento de su historia escolar, las actividades, las conductas y los discursos que produce.

El profesor Bernard Charlot, analiza que el denominado fracaso escolar durante las décadas de los sesenta y setentas fue analizado por la sociología de Bourdieu en tanto diferencias, es decir desde las diferentes posiciones de los alumnos. Daban cuenta del

fenómeno, explicando el por qué y cómo los alumnos acababan ocupando tal o cuál posición en el sistema escolar, y que ésta posición tenía una correlación con la posición social de los padres.

Sin embargo, frente a la tesis de la sociología de Bourdieu, surgieron varios interrogantes, sobre todo cuando se encontraban con dos niños que pertenecen a la misma familia, cuyos padres tienen la misma posición social, obtenían diferentes resultados escolares. Es así como para el profesor Charlot, un niño, no es solamente “hijo o hija de”. Cada niño, ocupa cierta posición en la sociedad, posición que tiene vínculos con la de sus padres pero no se reduce a ella, depende del conjunto de relaciones que mantiene con los adultos y con otros jóvenes. Es decir que para comprender lo que se llamaría su fracaso o éxito escolar, se debe tener en cuenta su singularidad.

Así mismo, el profesor Charlot, también analiza y cuestiona el déficit cultural, el entender el “fracaso escolar” desde la carencia sugiere, que los estudiantes no aprenden porque carecen de recursos. Sin embargo, ésta teoría, estaría en la misma línea explicativa de la teoría de Bourdieu. Estas teorías, afirma Charlot (2007) son lecturas en negativo de la realidad social, que interpreta en términos de carencias. Para B. Charlot, el concepto de “déficit cultural” desarrollado por Bourdieu y Passeron, clasifica a las clases populares y sus niños de manera esencialmente negativa.

En oposición a la idea de que a quienes no aprenden “les falta algo”, se pregunta por el deseo de saber de los alumnos en la escuela. Para este autor, la relación con el saber también es una relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. La noción de relación con el saber no elimina las raíces socioculturales de esos deseos, pero invita a

interpretar de otra manera los problemas en torno del fracaso de la escuela o de los alumnos.

La teoría trabajada por el profesor Bernard Charlot, la RAS (actividad-acción-relación con el saber) es una lectura en positivo de lo que se denomina como “fracaso escolar”, puesto que se interesa por la experiencia de los alumnos, su interpretación del mundo, su actividad. Es una teoría que se interesa en el sujeto como ser humano, como ser social y específicamente como un ser singular, Ejemplar único de la especie humana, que tiene una historia, interpreta el mundo, da sentido a ese mundo, a la posición que ocupa en él, a sus relaciones con otros, a su propia historia, a su singularidad.(Charlot, 2007).

En el siguiente apartado explicitaré los términos bajo los cuales se explica la RAS.

LA RAS (ACTIVIDAD-ACCIÓN-RELACIÓN CON EL SABER)

ORIGEN DE LA TEORIA

El nacimiento de la RAS tiene lugar en 1980 gracias a las investigaciones que sobre el saber, la experiencia escolar y las críticas a las teorías clásicas del fracaso/éxito escolar realizaron los laboratorios CREF (Centre de Recherche Education et Formation de la Universidad Paris X - Nanterre) y ESCOL (Education, Socialisation, et Collectivités Locales de la Universidad Paris VIII - Saint Denis). Esta teoría surge en un contexto histórico determinante para el campo de la educación, puesto que en ésta década, la escuela quedo sometida al discurso de la calidad, la flexibilidad, la eficacia y la eficiencia, por lo tanto, la escuela estará supeditada a mediciones de su rendimiento, a su vez, el sujeto también se encontraría involucrado en esta dinámica del rendimiento escolar.

Es necesario aclarar que, existen distintos enfoques de la teoría conocida como la relación con el saber. Tres son sus fuentes originarias de desarrollo que corresponden a distintos equipos, con conceptualizaciones teóricas y referenciales diferentes. Por una parte el equipo de Saber y Relación con el Saber, de la Universidad de París X, Nanterre, originalmente constituido por Beillerot, Blanchard- Lavielle y Mosconi; por otro lado el equipo de investigación que trabaja con la noción de relación con el saber es el equipo de Irem de Aix-Marseille, que dirige Chevallard y por otra parte se encuentra el equipo de investigaciones ESCOL, que dirige Charlot en la Universidad de Sant Denis, de París VIII.

Es precisamente, éste último, el grupo ESCOL el cual centro su mirada sobre las condiciones antropológicas del sujeto y sus relaciones con el saber, afirmaron ellos que la relación con el saber, es ante todo, relación con el aprendizaje. Ahora bien, como la relación con el saber está unida fuertemente al deseo y al placer (de aprender, de enseñar). Desde esta perspectiva, la teoría en referencia se nutrió de la teoría del placer y del deseo, insertas en la relación con el saber, forjada por el Laboratorio CREF, Universidad París X y cuyo creador fue el profesor Jacky Beillerot (Zambrano, 2014).

La RAS, en clave antro-po-sociológica, articula y se nutre de la reflexión sobre tres grandes teorías: la del sujeto, la del sentido y la del saber. Con el fin de precisar los elementos de la teoría del sujeto, Bernard Charlot se da a la tarea de estudiar la sociología de Durkheim, la teoría de la reproducción (Bourdieu), la subjetivación de François Dubet y la psicología clínica con orientación psicoanalítica forjada por el grupo CREF (Zambrano, 2014).

Desde la teoría del sujeto, Charlot cuestiona los planteamientos dados por el padre la sociología Durkheim, pues considera que éste desconoce al sujeto. Charlot señala que no se puede estudiar los hechos sociales como simple exterioridad del sujeto, pues hacerlo es pensar un psiquismo sin sujeto o más exactamente un psiquismo analizado en referencia a la sociedad y no en relación con el sujeto. Frente a la teoría de la reproducción, señala Charlot que la sociología de Bourdieu tiene por objeto las posiciones sociales, los agentes sociales y no puede dar cuenta de las experiencias escolares de los sujetos precisamente porque la posición y las disposiciones son determinantes en el espacio social. El sujeto no

existe y en consecuencia impide cualquier posibilidad de entender la actividad-acción-relación al saber en el espacio escolar. A Dubet le crítica en que la subjetividad del individuo es producida por la acción estructurante de la institución escolar pues ella funciona en las tres lógicas y las acciones de los sujetos dependen de la imposición de los modos de actuar, hacer, decir, pensar.

Desde la teoría del sentido, se afirma que ésta tiene relación con el saber y con el aprendizaje, es así que, La relación al saber supone una teoría del sentido. Como afirma Charlot (2007) tiene sentido una palabra, un enunciado, un acontecimiento, que puede ser puesto en relación con otros en un sistema, o en un conjunto; tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relación con otras cosas de su vida.

En cuanto a la teoría del saber, Charlot aclara la diferencia que existe entre la relación con el aprendizaje (forma más general) y la actividad-acción-relación al saber (forma específica del rapport al aprender). El saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos. El saber es una relación, un producto y un resultado.

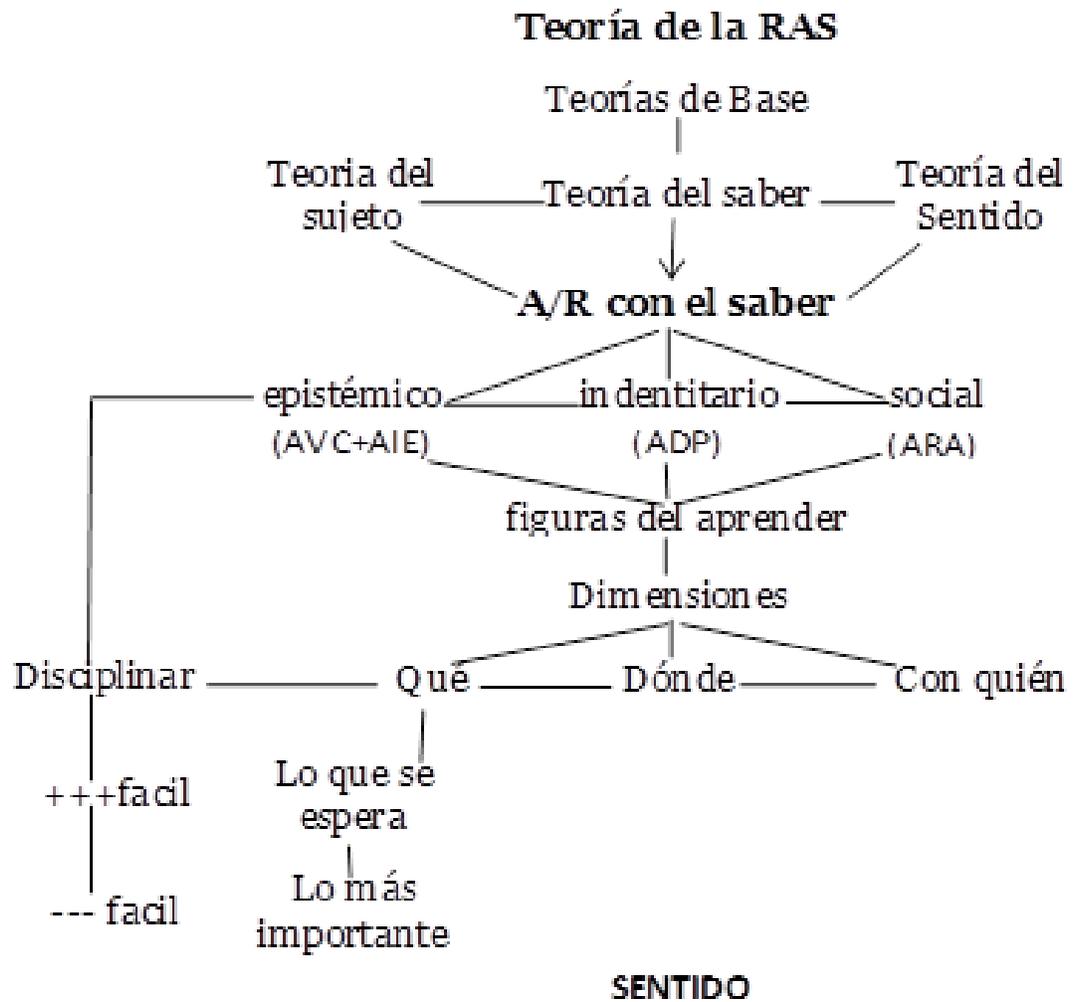


Grafico No.1 La teoría de la RAS. Armando Zambrano

A continuación se desglosan los conceptos manejados por la teoría de Bernard Charlot.

LA RAS: MOVILIDAD, ACTIVIDAD Y SENTIDO

La teoría de la RAS (actividad-acción-relación con el saber), tiene como objetivo el estudio del sentido de los aprendizajes, sin embargo, cabe aclarar que para esta teoría los contenidos no interesan, al contrario lo que se torna importante es el comprender el conjunto de acciones y relaciones que el estudiante tiene con los aprendizajes, con el mundo, con los otros y consigo mismo. Al oponerse a los contenidos, cambia la mirada en negativo que se tiene sobre el fracaso/escolar, de sus mediciones, de sus pruebas y sus causas, puesto que ahora lo que interesa son aquellos saberes que yacen ocultos en las diferentes mediciones o evaluaciones estandarizadas. De lo que se trata es de comprender el sentido que los saberes no oficiales, taxativos, declarativos, guardan para el sujeto (Zambrano, 2014).

La teoría de la RAS, se fundamenta en tres campos del saber: la sociología, el psicoanálisis y la didáctica. Desde la sociología se superaron los argumentos y metodologías propuestas por la teoría de la reproducción y se centraron en su interés en el saber, el sujeto y en comprender el sentido del aprendizaje de los estudiantes. Desde el psicoanálisis, el estudiante es considerado un sujeto cuya construcción tiene lugar entre el placer y el deseo. Desde la didáctica, su interés es conocer los modos de relación con el saber de los estudiantes en situación de aprendizaje (Zambrano, 2014).

Para Charlot (2007), nacer es estar sometido a la obligación de aprender, aprender para vivir con otros, aprender para apropiarse del mundo, y para participar en la construcción de

ese mundo. Pero esto solo se da en la relación consigo mismo, con los demás y con el mundo. Es así, como el objeto de esta teoría consiste en conocer el sentido que tiene para un niño el aprendizaje escolar, que actividad pone en marcha el alumno, qué sentido tiene la situación para él, que tipo de relaciones mantiene con los otros, su experiencia. Todo lo cual sería nombrado como saber.

La RAS (actividad-acción-relación con el saber) es, entonces, una teoría que centra su atención en la comprensión del sentido del aprendizaje a través de las relaciones que los sujetos –estudiantes y profesores- tienen con el saber. El saber engloba al aprendizaje pues no se trata de aprendizajes exclusivamente escolares o intelectuales sino también aquellos que estructuran el desarrollo personal del niño o de la niña y los que contribuyen con su identidad (Zambrano, 2014).

Es así, como la RAS (actividad-acción-relación con el saber), debe llevarnos a interrogarnos sobre la cuestión del sentido y de la actividad. Para este autor la relación con el saber es un enfoque, una manera de mirar los problemas. Charlot analiza el sentido que los sujetos confieren a su posición social objetiva de la realidad en la que viven y analiza cómo es preciso distinguir y conocer también su posición social subjetiva, es decir, la manera en la que los sujetos aceptan, rechazan, reivindican su posición comportándose desde una posición diferente, imaginaria, deseada, construida. Por ser sujetos, los niños producen una interpretación de su posición social, de lo que les sucede en la escuela; en fin, ellos producen sentido del mundo. (Charlot, 2008)

Un concepto central en esta teoría es el de movilización, concepto utilizado para reemplazar trabajo o práctica. Para Charlot, el trabajo remite a un gasto de energía y práctica remite a una acción finalizada. Es así, como el concepto movilización implica la

idea de movimiento desde el interior (a diferencia de la idea de motivación, que implica que el sujeto es motivado por alguien o algo desde el exterior). Movilizar, implica poner los propios recursos en movimiento, hacer “uso de sí mismo como un recurso”, lo que involucra la idea de investirse a sí mismo desde una dinámica interna, la cual supone un intercambio con el mundo, donde el niño encuentra fines deseables, medios de acción y otros recursos diferentes de sí mismo.

Movilidad implica comprometerse en una actividad porque se está llevado por móviles y se tienen buenas razones para hacerlo. Charlot analiza la importancia de comprender los móviles de la movilización, las razones que llevan a un sujeto a ponerse en actividad, en movimiento, a investirse, a capturar cuál es el sentido que él mismo le otorga a la actividad, cuál es el valor que le asigna. Y también el autor confiere a la escuela la responsabilidad de abonar a esta movilización. (Charlot, 2007)

Un concepto central en esta teoría es el de movilización, utilizado para reemplazar trabajo o práctica, es para insistir sobre esta dinámica interna que empleamos el término de “movilización” con preferencia al de “motivación”. La movilización implica que uno se moviliza (desde “el interior”), mientras que la motivación pone el acento sobre el hecho de que se está motivado por alguien o alguna cosa (“desde el exterior”). Sin embargo, el autor aclara que dicha actividad se desenvuelve en un mundo, y que supone entonces “trabajo” y “prácticas” (Charlot, 2007)

Otro concepto central es la idea de sentido. Una palabra, un enunciado o un acontecimiento son puestos en relación con otros en un sistema, tienen sentido para un individuo en la medida en que le permite significar algo que le sucede y que tiene

relaciones con otros aspectos de su vida, o con ideas que ha pensado, problemas que se ha planteado. El sentido es producido por una puesta en relación, en el interior de un sistema o en las relaciones con el mundo o con los otros. Pero el sentido se transforma, algo puede adquirir sentido, perder su sentido o cambiarlo por la dinámica propia o por su confrontación con los otros y con el mundo. Que algo tenga sentido implica que sea significativo, que tenga importancia o valor para ese sujeto en su singularidad (Charlot, 2007).

LA RAS Y LAS FIGURAS DE APRENDIZAJE

Charlot (2007) afirma que todo niño aprende: si no aprendiera, no se volvería humano. Pero aprender no es equivalente a adquirir un saber, entendido como contenido intelectual: la apropiación de un saber objeto no es más que una de las figuras del aprender. Es así, como el autor presenta tres relaciones con el saber diferentes entre sí a las que llama “figuras del aprender”.

Una primera clase de relación es aquella en la que el sujeto pasa de no poseer un objeto a poseerlo, se trata de un asunto de dominio y de reflexión objetivante sobre ese objeto que sigue siendo externo al sujeto, sería “ponerse algo en la cabeza” ese algo es un saber que no se posee, pero cuya existencia, se asienta en objetos, lugares y personas. A la vez, puede ser, dominar una actividad o volverse capaz de utilizar un objeto de forma pertinente, lo normativo, lo afectivo y lo relacional. Un segundo tipo de relación con el saber implica, además, entrar en actividad por medio de ese saber. Se trata de realizar una acción y poder analizar o anticipar los efectos de las acciones realizadas. El dominio acá no es de un objeto sino de una clase de actividad. Un tercer tipo de relaciones con el saber

implica entrar en relación consigo mismo y con los otros a partir de ese nuevo saber. El sujeto se transforma a sí mismo. Ya no se trata solo de reflexionar sobre un objeto externo o de actuar sobre la realidad. El saber permite en este caso actuar sobre sí mismo y su vínculo con los otros, transformando a la propia persona. Esta clase de relación con el saber tiene una dimensión no solo cognitiva sino identitaria (Charlot, 2007).

Charlot plantea que el sujeto en su acción-actividad-relación con el saber, es un ser humano llevado por el deseo, abierto sobre un mundo social en el que ocupa una posición y es activo, se constituye a través de procesos psíquicos y sociales que pueden analizarse y articularse conceptualmente. El sujeto de saber despliega una actividad que le es propia: argumentar, verificar, demostrar, probar. Pero tomar partido por la razón y el saber es también cargar con exigencias y prohibiciones respecto de sí mismo en relación con los otros. Las relaciones de saber no solo son epistemológicas, también son relaciones sociales.

Para Charlot, la cuestión del saber es también una cuestión identitaria, el saber puede “cambiar el mundo” del sujeto. Aprender implica volverse capaz de regular una relación con los otros, es entrar en un dispositivo relacional, apropiarse de una forma intersubjetiva, construir una propia imagen de sí mismo. Aprender tiene sentido en relación con la historia de vida del sujeto, con sus expectativas, sus antecedentes, la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar a los otros.

En el trabajo de investigación del profesor Zambrano (2014) se denota como la RAS se sitúa tres grandes figuras del aprender, las cuales son: Epistémica, identitaria y social. El

profesor Zambrano, sobre la base de la teoría de Bernard Charlot, afirma que la primera está integrada por los aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) y los aprendizajes escolares o intelectuales (AIE) y hace referencia a la posesión de un saber-objeto (disciplinar) y recubre tres procesos: apropiarse un objeto-saber, realizar una actividad y dominar formas de relación. Aprender es ser capaz de regular esta relación y encontrar la distancia entre si y los otros. La segunda se refiere al desarrollo personal del sujeto y se inscribe en el ámbito de lo identitario (ADP) el que se entiende como el acto por medio del cual el sujeto aprende el sentido en su historia, expectativas, perspectivas futuras, concepciones de la vida, relaciones con los otros, la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la que le transmite a los otros. Así, aprender es lograr una relación con el saber, los otros, consigo mismo. La tercera da cuenta de las relaciones del sujeto y recibe el nombre de aprendizajes relacionales o afectivos (ARA). Esta categoría supone que el mundo, yo, el otro no son puras entidades. El mundo es donde vive el niño, estructurado, jerárquico, producto de las relaciones sociales. Yo, el sujeto, es un alumno que ocupa una posición social y escolar, que tiene una historia, que es marcado por el encuentro con otros sujetos, eventos, rupturas, esperanzas, aspiraciones. El otro son los padres que contribuyen, por medio de actividades, en la definición de su lugar y los profesores quienes a través de la enseñanza le ayudan a entrar en relación con el saber porque le explican, le muestran, lo corrigen, lo disciplinan, etc. La relación social con el saber no se suma a las dimensiones epistémicas e identitarias, ella contribuye a darle forma tanto a la una como a la otra. (Zambrano, 2014).

REJILLA DE CODIFICACIÓN FIGURAS DE APRENDIZAJE

Tabla No.1 Rejilla de codificación figuras de aprendizaje. Fuente Zambrano, 2014

Figuras de aprendizaje	Códigos	Nombre	Contenido
ARA (Aprendizajes Relacionales y Afectivos) 10,1	10,1	Valores	Los valores, valorar, los derechos, ética, talentos, los sentimientos
	10,1-1	Conformidad	El respeto, obedecer, portarme bien, hacer caso, ser educado, no jugar con la comida, valorar lo que tengo (las cosas, lo que me regalan), no robar, no pelear, no botar la basura a la calle, no a la droga, no ser grosero, no coger mala vida, cumplir (con las normas), ser amable, saber con quién juego, modales, a saludar, no entrometerse en la conversación de los adultos, ser amable, ser buena gente, cerrar los grifos de agua (cerrar las llaves), hablar en voz baja, a ser juicioso, ser ordenado, ser acomedido, ser atento, tener buenas amistades, amabilidad, conducirme bien, respetar a los padres, los profesores, los adultos, obedecer, escuchar a los padres;
	10,1-2	Relaciones de Armonía	Convivir, vivir en paz, compartir, cuidar de (las personas, mi familia, la ciudad, la naturaleza, los animales), ser buen amigo, ser buen hijo, a enamorarme, a amar, ayudar a las personas, ser buen compañero, buen hijo, buen vecino, tolerar, ser tolerante, ser incluyente, la humildad (no ser picado), querer (la naturaleza, los animales), no ser egoísta, ser sincero, ser honesto, la amistad, Vida en común, solidaridad, compañeros, amistades, amor, sexualidad, confianza, franqueza, conocer a las personas y los nuevos contextos, ser servicial, ayudar, comunicar
	10,1-3	Relaciones de conflicto	defenderme, pelear, hacerme respetar, insultar, rechazar, celos, odio, desconfianza, mentiras
	10,1-4	Conocer a las personas y la vida	He aprendido la vida, las cosas de la vida, a vivir, a conocer (comprender) las personas, la vida, lo que es importante en la vida
	10,1-5	Otros	

	10,1-6	Transgresión	Hacer bobadas, bestialidades, robar, groserías, malas maneras, palabras groseras, no he aprendido nada (si se refiere a la transgresión, a la desobediencia, etc. Pero hay algunos "a no" que pueden estar clasificados en otro sitio, cuando su sentido dominante no es el de la transgresión; así, "a no ser racista" que se clasifica en 17
ADP (Aprendizajes Desarrollo Personal) 10,2	10,2-1	Confianza en sí mismo, autonomía	confianza en sí mismo, desenvolverse, ser autónomo, responsable, estar solo, la soledad, tener mi libertad, adaptarme
	10,2-2	Superar las dificultades	Superar las dificultades, querer, dominar, controlarme, estar tranquilo, la paciencia, ser más maduro, decidir, jamás perder la esperanza, tener éxito, llegar a un fin, trabajar duro, trabajar para lograr algo, a progresar (todo lo que lleve la marca de cierto voluntarismo).
	10,2-3	Lo que soy	Lo que soy, mi personalidad
	10,2-4	Emocionarme, vivir bien, reír	emocionarme, vivir bien, reír, festejar, salir (cuando se refiere a una liberación de tipo explosivo; cuando se hace de manera razonable, entonces se codifica en 14)
	10,2-5	Otros	
AVA (Aprendizajes relacionados con la vida cotidiana)	11	Saberes y saber hacer de base	caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme
	12	Tareas familiares	Lavar los platos, limpiar la casa, tender la cama, ocuparme de los niños
	13	saber hacer específicos	coser, tejer, arreglar cosas, manejar moto, conducir auto, reparar las bicicletas, actividades corrientes (hacer las compras), el nombre de las calles, ocuparme de los animales, actividades en la dimensión instrumental (mecnografiar, hacer fotos, manejar el computador), silbar, maquillarse
	14	Actividades Lúdicas	vacaciones, viajes, camping, jugar, divertirse, hacer pan, montar en bicicleta, subir a los árboles, jugar al fútbol (con compañeros), ver televisión, informática como diversión (jugar)
	15,1	Actividades físicas,	Deporte, fútbol, nadar, etc.

		deportivas	
	15,2	Actividades artísticas	baile, música, cantar, instrumentos, dibujar, pintar....
AIE (Aprendizajes Intelectuales o Escolares) 16	16,1	Aprendizajes escolares de base	leer, escribir, contar
	16,2	Expresiones genéricas y tautológicas	El saber, cosas interesantes, lo que hay que saber, el programa, los cursos, las materias de la escuela, muchas cosas, cosas del colegio, todo lo que hay que aprender, pocas cosas, todo lo que se... los estudios, la educación, la cultura, la cultura general
	16,3	Disciplinas escolares	
	16,3-1	únicamente nombradas	francés, matemáticas, historia (las disciplinas como etiquetas institucionales)
	16,3-2	Evocación de un contenido	ortografía, gramática, lenguas extranjeras, el cuerpo humano, las fracciones (lo que exprese como mínimo un contenido de saber)
	16,3-3	Evocación de una capacidad	expresarme, hablar bien, expresarme en inglés, hablar jerga
	16,4	Aprendizajes metodológicos	Hacer las tareas, corregir, revisar, organizarme, trabajar solo, he aprendido a aprender, a estudiar, a conocer, a instruirme, a trabajar (sólo si es empleo)
	16,5	Aprendizajes normativos	trabajar bien, aprender bien, escuchar a los profesores, levantar la mano...
	16,6	Pensar	comprender, tener una opinión, ser crítico, imaginar, reflexionar, tener una mente lógica
	OTROS	17	Política, sociedad, ideología, religión
18		NADA	no he aprendido nada
19		Expresiones tautológicas (fuera de los AIE)	muchas cosas, la educación

LA RAS Y LAS DIMENSIONES DEL APRENDER

Charlot (2008) analiza que se aprende porque se tienen ocasiones de aprender en un momento en que se está más o menos disponible para captar esas ocasiones. Otras veces la ocasión no se presentará: aprender es entonces una obligación o una oportunidad que se ha dejado pasar. En todos los casos están en juego relaciones consigo mismo: “¿quién soy yo que puedo aprender esto?” o “¿quién soy yo que no puedo aprender esto?”. Se trata de una relación identitaria: aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, a sus expectativas para el futuro, a la imagen que tiene de sí mismo y la que quiere dar a los otros.

Estudiar las relaciones con los saberes permite profundizar sobre las condiciones para que un sujeto se posicione como sujeto de saber en situaciones de enseñanza. Bernard Charlot afirma que, metodológicamente los estudios de relación con el saber buscan conocer y comprender las lógicas personales, cómo los sujetos estructuran sus categorías desde las cuales miran el mundo escolar.

Las investigaciones sobre la relación con el saber no pueden quedar solo en las diferencias (aunque estas continúen siendo interesantes en términos heurísticos). Buscan comprender cómo el sujeto categoriza, organiza su mundo, cómo él da sentido a su experiencia, y especialmente a su experiencia escolar. A una “lectura negativa” que interpreta las situaciones y las prácticas en términos de faltas, nuestra investigación opone una “lectura positiva” que intenta identificar y conceptualizar los procesos a través de los cuales esas situaciones y prácticas se construyen. Desde el punto de vista metodológico, eso implica la recolección y el análisis de datos que tomen en cuenta el sentido que el sujeto confiere a su

historia y a sus actividades: “balances de saber”, entrevistas profundas que presentan una dimensión clínica, análisis de trabajos escolares, análisis de las prácticas de lenguaje expresadas en esos textos, observaciones, etc. (Charlot, 2008:42).

De igual forma, analiza críticamente la manera en que muchas teorías explican el llamado fracaso escolar realizando una lectura determinista en la que se identifican las carencias de quienes fracasan.

Razonar en términos de carencias, es pensarlo como un objeto incompleto – punto de vista dominante, que se plantea como sujeto consumado, y ve y trata al dominado como objeto–. (...) todo individuo es un sujeto, por más dominado que sea. Un sujeto que interpreta el mundo, resiste a la dominación, afirma positivamente sus deseos y sus intereses, intenta transformar el orden del mundo para su ventaja. Practicar una lectura en positivo es rechazar el pensar al dominado como un objeto pasivo, “reproducido” por el dominante y completamente manipulado, incluso comprendiendo sus disposiciones psíquicas más íntimas. Pero sin caer en el angelismo y sin olvidar que el dominado es ciertamente un sujeto, pero un sujeto dominado. (Charlot, 2008:37)

El análisis de la relación con el saber implica, en cambio, una lectura “en positivo”. Esto significa asumir una postura epistemológica y metodológica en la que la pregunta es qué le pasa al alumno, qué actividad pone en marcha, qué sentido tiene la situación para él, qué tipo de relaciones mantiene con los otros a propósito del mundo escolar. Se intenta comprender su perspectiva subjetiva, lo que sí piensa, siente, quiere, cree y tiene, y no lo “que le falta”. (O si se analiza “qué le falta”, es desde la perspectiva del propio sujeto, qué cree o piensa él que no tiene).

Para operacionalizar estos estudios, este autor distingue entre motivación y movilización, considerando que la primera es externa mientras la segunda implica “ponerse en movimiento” desde una perspectiva subjetiva, en la que el deseo personal subyace a la actividad visible de estudiar y aprender.

La teorización sobre acción-actividad-relación con el saber enuncia un nuevo aporte en la mirada del sujeto-alumno o del sujeto que debe tornarse alumno.

No existe saber que no esté inscripto en relaciones de saber. El saber es construido en una historia colectiva que es la del espíritu humano y de las actividades del hombre, y está sometido a procesos colectivos de validación, de capitalización, de transmisión. En tanto tal, es el producto de relaciones epistemológicas entre los hombres. Sin embargo, los hombres mantienen con el mundo, y entre ellos (incluso cuando son “hombres de ciencia”) relaciones que no son solamente epistemológicas. También las relaciones de saber son, más ampliamente, relaciones sociales. Esas relaciones con el saber son necesarias para constituir el saber pero también para sostenerlo luego de que ha sido construido: un saber no permanece válido más que si la comunidad científica lo reconoce como tal, más que si una sociedad continúa considerando que se trata de un saber que tiene valor y merece ser transmitido. Ese saber construido colectivamente es aprehendido por el sujeto. Eso no es posible más que si el sujeto se instala en la relación con el mundo que supone la constitución de ese saber. (Charlot, 2008:72)

Aprender, afirma Charlot (2007) es desplegar una actividad en situación: en un lugar en un momento de su historia y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. Es relacionarse con esos mundos particulares, en los cuales el niño vive y aprende.

La RAS retoma los lugares en los que el sujeto aprende; éstos tienen estatus de importancia diferente desde el punto de vista del aprendizaje algunos son simplemente lugares de vida (ciudad), otros se consagran a una actividad específica que no es la educación o la instrucción (empresa,), otros tienen por función propia la de educar, instruir o formar (Charlot, 2007).

Aprender es ser capaz de regular esta relación y encontrar la distancia entre sí y los otros (Charlot, 2007). Es por eso que, el dónde, se complementa con los quienes, puesto que, los niños aprenden en contacto con personas con las cuales mantiene relaciones que toman formas diversas (padres, docentes, vecinos, amigos...) El sujeto aprende el sentido en su historia, expectativas, perspectivas futuras, concepciones de la vida, relaciones con los otros, desde el otro y con el otro, aprende la imagen que el sujeto tiene de sí mismo y la que le transmitirá a los otros. Los otros son los padres que contribuyen, por medio de actividades, en la definición de su lugar y los profesores quienes a través de la enseñanza le ayudan a entrar en relación con el saber porque le explican, le muestran, lo corrigen, lo disciplinan, etc.

Todos los lugares y los agentes en mayor o menor medida, contribuyen a la formación de los individuos. Sin embargo, dicha importancia depende de la singularidad de cada sujeto, del sentido y la movilidad con que cada sujeto se apropia de ese lugar y comparte con ese quien, en un momento dado. Puesto que la situación de aprendizaje no está solo

marcada por el lugar y por las personas sino también por un momento. Aprender, bajo la figura que sea, es siempre aprender en un momento de mi historia, pero también es el momento de otras historias, las de la humanidad, la sociedad en la cual yo vivo, del espacio en el cual yo aprendo, de personas que están encargadas de enseñarme. (Charlot, 2007)

CAPITULO III

En éste capítulo se abordara la parte metodológica, se especificará el tipo de investigación, de establecerá el contexto y los sujetos que hacen parte del presente trabajo. Se explicará el instrumento utilizado y la forma cómo se procedió para la obtención de los datos.

MARCO METODOLÓGICO

TIPO DE INVESTIGACIÓN

La RAS es una teoría eminentemente cualitativa e interpreta el sentido del saber a través de las figuras del aprendizaje, por lo tanto la metodología utilizada es cualitativa interpretativa. Su objetivo es conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en interacción.

En este tipo de investigación se busca recuperar al actor social como protagonista principal de la realidad social, como fuente primaria de información, rescatando y resaltando el lado humano de esa realidad; explora las formas y las significaciones de las construcciones biográficas individuales en sus inscripciones socio-históricas; participa de una aproximación antropológica que examina las condiciones y las manifestaciones de la constitución y de la diferenciación individual según las épocas, las sociedades, las culturas; intenta aportar elementos que respondan a la cuestión central de una teoría histórica y sociológica del individuo, para saber la manera cómo los individuos devienen individuos.

Lo que se busca es indagar el proceso y las formas de aprendizaje de los estudiantes a partir de sus vivencias personales, sus situaciones cotidianas, la experiencia con relación a las prácticas de enseñanza de sus profesores, relacionado a sus motivaciones, deseos de aprender, sus relaciones consigo mismo, el mundo y los otros.

CONTEXTO

El contexto de la investigación es el colegio Jefferson, institución privada fundada en 1963, mediante resolución de la Gobernación del Valle del Cauca que le otorgó la personería jurídica con el nombre de Colegio Interamericano. Inició labores en el barrio Juanambú de Cali bajo la dirección del señor Thomas Houser, posteriormente en 1969 cambió su nombre por el de Jefferson School y a partir de 1976 y hasta la fecha, su nombre ha sido Colegio Jefferson.

En abril de 1974 mediante resolución No. 2526 de la Secretaria de Educación Departamental recibió aprobación para la Primaria. En julio del mismo año, mediante resolución No. 5008 recibió la aprobación hasta el cuarto grado de bachillerato. En febrero de 1977, mediante resolución No. 0626 fue aprobado hasta el último año de bachillerato y se graduó la primera promoción de bachilleres. Hasta 2009 han egresado 33 grupos de bachilleres. Mediante resolución # 0296 expedida el 4 de junio de 1999 por la Secretaría de Educación Departamental, el Ministerio de Educación otorgó el Reconocimiento Oficial de Estudios al establecimiento Educativo Colegio Jefferson.

El Colegio Jefferson desarrolla su labor educativa desde una concepción de aprendizaje participativo. El alumno es el gestor de su propio conocimiento, en interacción con sus pares y profesores, fundamentalmente. Pero estos no son los únicos actores; todos los demás miembros de la comunidad escolar -padres, psicólogos, directivos, personal de administración y servicios- están involucrados de una u otra manera en este proceso.

Como colegio bilingüe, fortalece la formación académica a través de un modelo de educación que incluye el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por ello, actualmente ofrece además de la enseñanza del inglés, la enseñanza del francés a partir del grado sexto. Es mixto y laico, con una mente abierta a la diversidad. Está localizado al norte de la ciudad de Cali, pertenece al municipio de Yumbo, se encuentra ubicado en el Km 1 de la salida al corregimiento de Dapa.

SUJETOS

Los estudiantes corresponden a 35 niños y 36 niñas de grado noveno, los cuales se ubican en los rangos de edad entre los 14 y 16 años. A su vez estos, dentro de la organización del colegio se encuentran en la sección Junior, sección que está constituida por cuatro niveles: sexto grado, séptimo grado, octavo grado, noveno grado.

En éste nivel se propende por ofrecer a los alumnos un espacio donde formarse intelectual y socialmente a través del trabajo que se realiza a través de las diferentes propuestas. Propone que los alumnos avancen en la toma de conciencia de sus actos de tal manera que cada vez sean más responsables de su aprendizaje y de su vida social. Esto por cuanto el paso de la primaria al bachillerato es un momento muy importante en la vida de los jóvenes, que coincide con el inicio de la adolescencia.

INSTRUMENTO DE INVESTIGACION

El instrumento utilizado fue diseñado por el grupo ESCOL y se denomina balances de saber (Bilan de savoir). En este instrumento se formulan una serie de preguntas, al responderlas, los estudiantes narran lo que les suscitan como evocaciones.

En los balances de saber aplicados se preguntó:

“Escribe un texto que narre tus experiencias a partir de las siguientes consignas: “Desde que nací, aprendí una variedad de cosas en casa, en la ciudad, en la escuela y en otros lugares. ¿Qué aprendí? ¿Con quién? ¿Qué es lo más importante para mí en todo esto que he aprendido? En este momento, ¿Qué pienso acerca de lo que me puede servir en mi vida todo esto que he aprendido?”

“En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano; qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué”.

Los Balances de Saber son un trabajo de develamiento y por tanto de interpretación. Para que las respuestas tengan sentido, hay que reagruparlas, categorizarlas la categorización retoma, en lo esencial, las figuras de aprendizaje que han sido construidas en el marco de la teoría de la RAS. Cada figura de aprendizaje tiene unas categorías y unos indicadores especiales y su comportamiento opera a través del número de evocaciones que los niños expresan por medio de los Balances de Saber. La evocación indica una capacidad de recuerdo que un sujeto expresa de forma verbal o escrita y cuyo sentido encierra un universo de signos digno de interpretación. La evocación se despliega en sentido y no en contenidos. Un aprendizaje tiene sentido para un sujeto porque impacta sus

representaciones, sus modos de ver la vida, guarda un valor, es importante o traduce la profundidad de la experiencia (Zambrano, 2014).

PROCEDIMIENTO

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación dirigida por el profesor Armando Zambrano, « Diferenciación con el saber en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica en diez instituciones escolares situadas en Cali, Pradera y la Vereda El Cabuyal.-Municipio de Santiago de Cali » En la investigación, se trabajo con 645 estudiantes de educación básica, a los cuales se les aplico el instrumento “balance de saber”, por medio de éste instrumento se indaga aspectos propios de la relación con el saber que tienen los estudiantes con las áreas impartidas en el aula, además, este instrumento permite conocer las evocaciones del estudiante en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Particularmente para éste trabajo se utilizó los datos aportados por Los balances de saber que fueron aplicados el 14 de mayo de 2013 a 71 estudiantes que cursaban grado noveno del Colegio Jefferson. Cabe aclarar que en su aplicación se conserva el anonimato de los niños y niñas, de esta forma se permite obtener respuestas “tan sinceras” como sea posible. En este sentido los estudiantes solo consignan los datos de sexo, año, edad, grado e institución educativa.

ESTUDIANTES DE GRADO NOVENO COLEGIO JEFFERSON		
NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
35	36	71

Las respuestas que ofrecen los niños y niñas permiten comprender los procesos por medio de los cuales los individuos, inscritos social y escolarmente, organizan el mundo, dándole un sentido que es el que constituye la acción-actividad-relación con el saber (relación al mundo, consigo mismo y con los otros). Los balances de saber son tratados de tal forma que permitan identificar dicha relación.

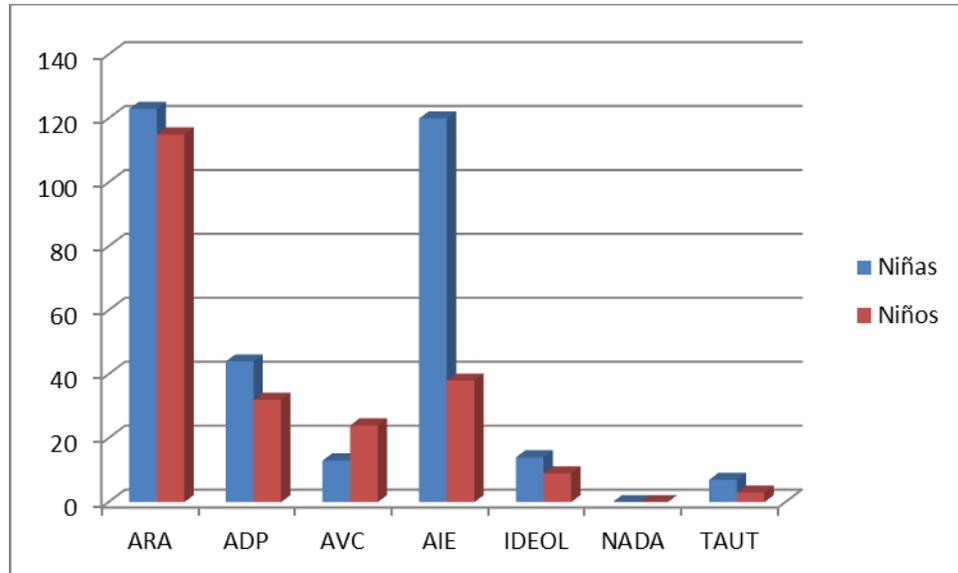
Para el procesamiento de la información se trabajó con el software ATLAS.ti 7.0.74.0, de carácter cualitativo, como ayuda para la organización de las evocaciones expresadas por los alumnos. Por medio de esta herramienta se trataron los balances de saber, de los cuales se obtuvo los siguientes elementos: 1) Los aprendizajes que los alumnos evocan –Figuras de Aprendizaje– (¿Qué he aprendido?). 2) Los agentes y los lugares que mencionan como fuente de los aprendizajes (¿Dónde?, ¿Con quién?). 3) Lo que el alumno declara como importante y lo que dice que espera. 4) Los aprendizajes que evocan en cada una de las disciplinas interrogadas. 5) La relación que establece con las disciplinas de acuerdo con la facilidad o dificultad de sus aprendizajes. 6) Las declaraciones explícitas sobre el saber y la escuela (Zambrano, 2014).

CAPITULO IV

En éste capítulo se presentaran y analizaran los resultados obtenidos después de aplicar el instrumento a la luz de la metodología propuesta para este trabajo. Para una mejor visualización, los resultados son presentados gráficamente, de acuerdo al orden de las variables que se proyectaron obtener con la aplicación del instrumento de investigación. Cada grafica está acompañada de su correspondiente interpretación.

PRESENTACION Y ANALISIS DE RESULTADOS

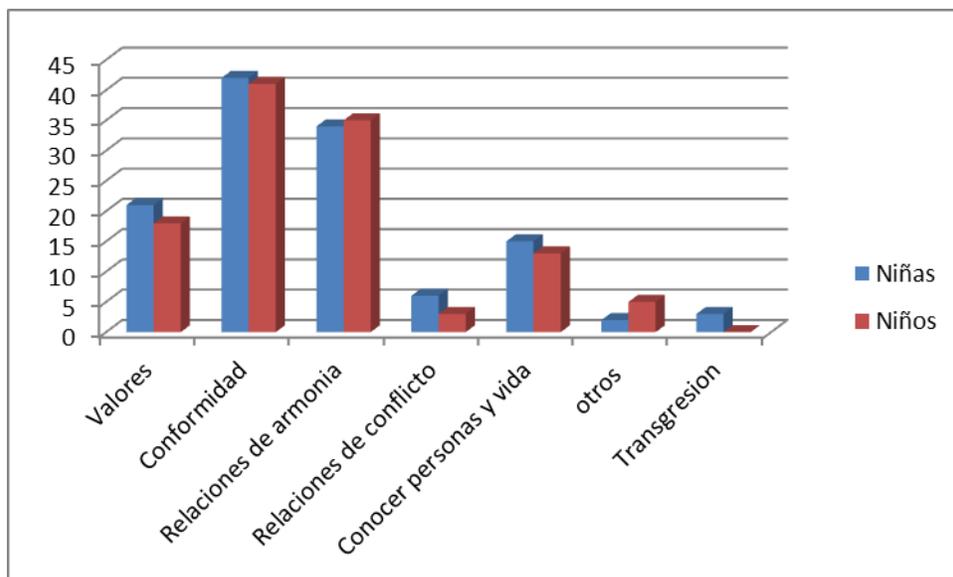
FIGURAS DE APRENDIZAJE EVOCADAS COMO APRENDIDAS. (¿QUÉ?)



Grafica 2 Figuras de aprendizaje evocadas como aprendidas.

Aprendizajes Relacionales y Afectivos (ARA)

Las figuras de aprendizaje más evocadas por niños y niñas del grado noveno del colegio Jefferson son los correspondientes a los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA). Del total de 560 evocaciones, 238 pertenecen a esta figura del aprender, destacándose los aprendizajes de conformidad (10,1-1: 83 ocurrencias) y los aprendizajes de armonía (10,1-2: 69 ocurrencias), aunque no menos importante también están presentes en las evocaciones los aprendizajes de valores (10,1: 39 ocurrencias).



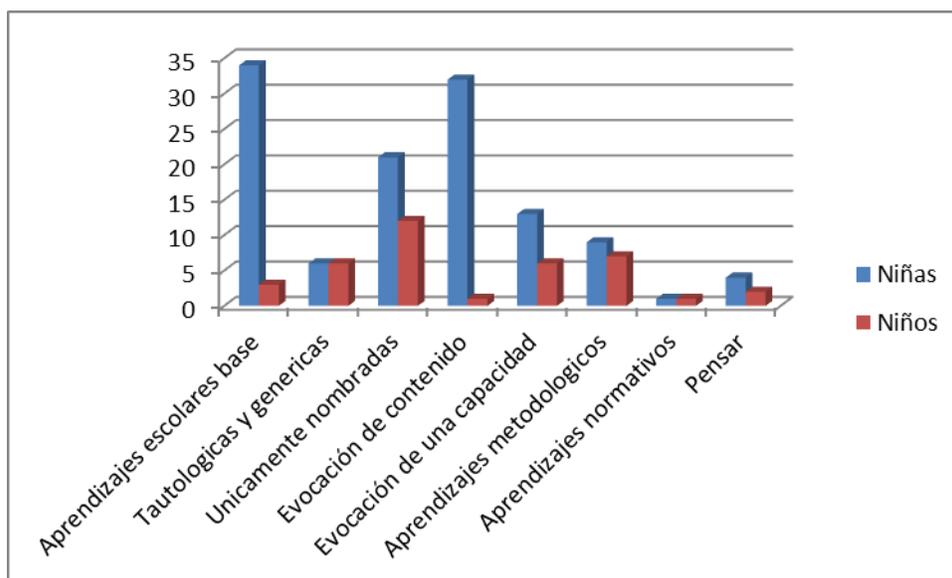
Gráfica 3. Detallada ARA vs niñas y niños.

Para las niñas y niños de grado noveno del colegio Jefferson tienen mayor relevancia aspectos relacionados con los valores, el respeto, la convivencia. El buen comportamiento, la amistad, la tolerancia, ser buen hijo, aprendizajes sobre la vida y para la vida, son evocaciones que están presentes en las narraciones.

“Aprendí muchos valores, en mi casa me enseñaron a tener unas reglas donde no podía incumplir y gracias a ellas aprendí que existe un límite.”

(P:754-H0209318)

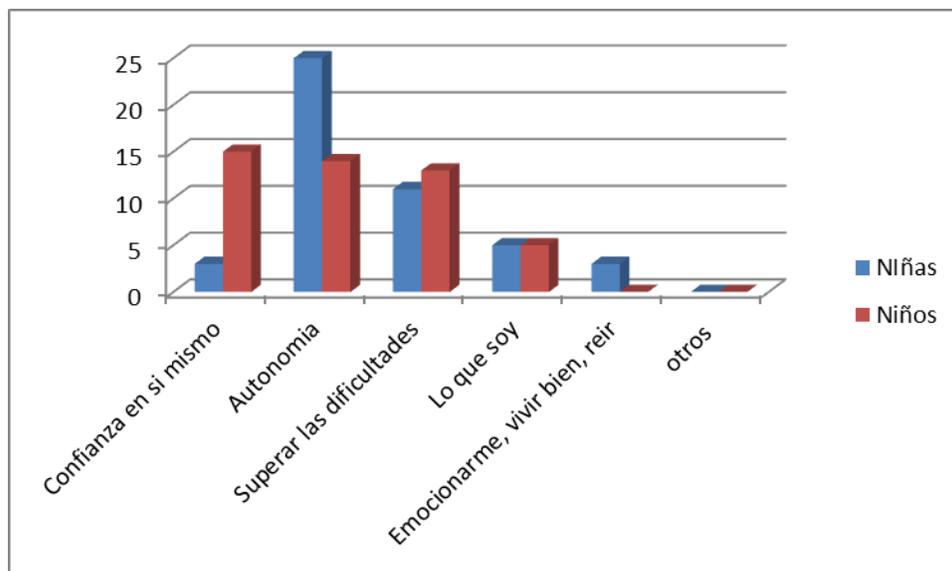
Aprendizajes intelectuales o escolares (AIE)



Grafica 4. Detallada AIE vs niñas y niños.

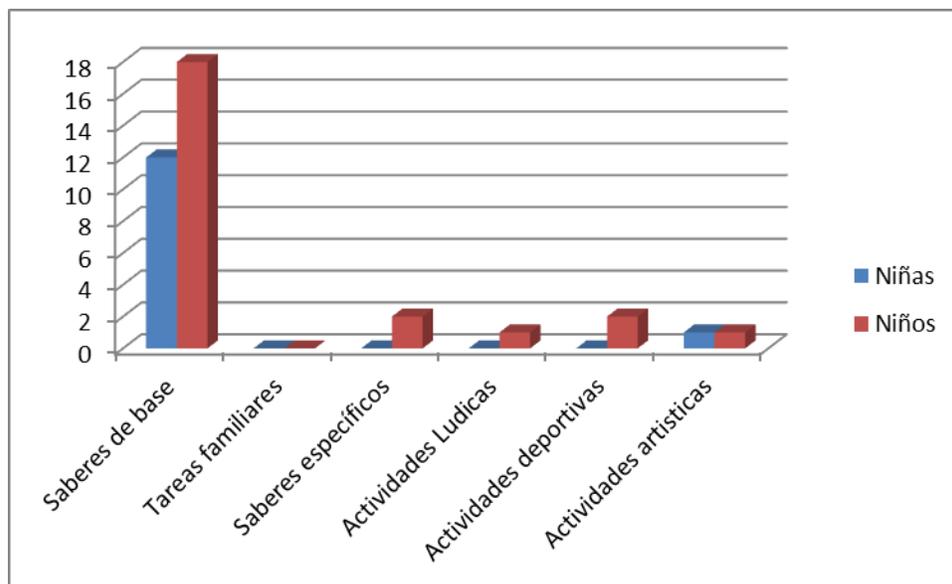
Los datos trabajados evidencian que estos aprendizajes se presentan en 158 evocaciones, lo cual los ubica en un lugar secundario respecto a los aprendizajes relacionales y afectivos. Un aspecto notorio que arrojan los datos es una mayor presencia de evocaciones en las niñas (120 ocurrencias) que en los niños (38 ocurrencias).

En esta figura, se observa que los aprendizajes escolares de base: leer, escribir, contar, se presentan con mayor frecuencia (16,1: 37 ocurrencias), y que los estudiantes sobre todo las niñas evocan el nombre de las materias (16,3-1:33), y contenidos de saber (16, 3,2: 33) por ejemplo ortografía, fracciones, etc.



Grafica 5. Detallada ADP vs niñas y niños.

En cuanto a las otras figuras del aprender, se encontró que en los Aprendizajes de desarrollo personal (94 ocurrencias), los aprendizajes relacionados con la autonomía y la confianza en sí mismo (10,2-1: 39 ocurrencias) y lo concerniente a la superación de dificultades (10,2-2: 24 ocurrencias) se presentan con mayor frecuencia. En cuanto a los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana (37 ocurrencias) 30 hacen parte a evocaciones correspondientes a saberes y saber hacer de base tales como caminar, comer, hablar y arreglo personal.

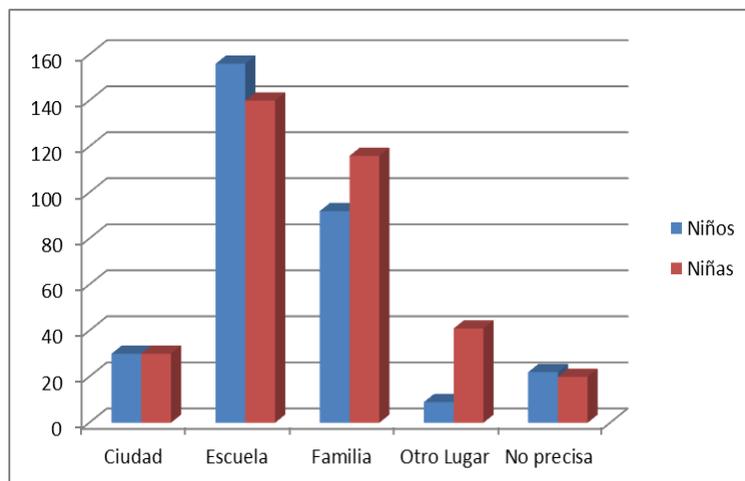


Grafica 6. Detallada AVC vs niñas y niños.

Los aprendizajes concernientes a conocimientos sobre política, sociedad, ideología y religión son los que se presentan en 23 ocurrencias, por lo tanto los temas relacionados con las ciencias sociales y la actualidad política se manifiestan en los relatos con una corta importancia, en comparación con los demás aprendizajes.

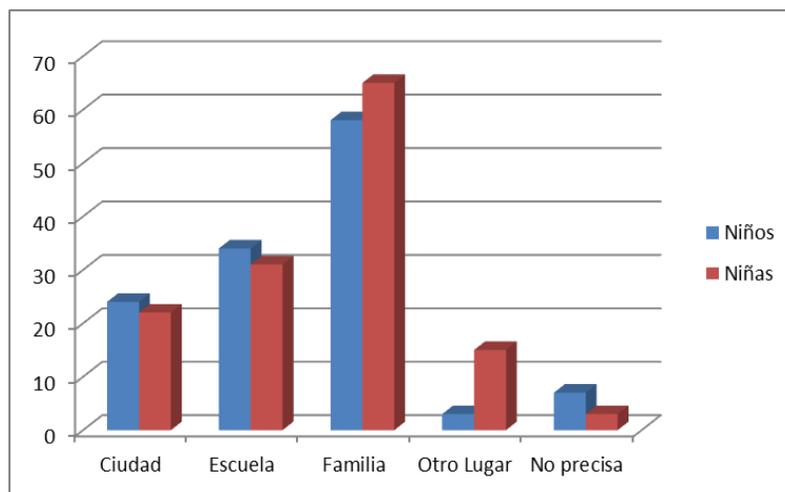
LOS LUGARES DE APRENDIZAJE (¿DÓNDE?)

Frente a la pregunta dónde aprendieron lo que recuerdan haber aprendido, para los estudiantes (niños y niñas) de grado noveno del colegio Jefferson, el lugar privilegiado es la escuela con 296 evocaciones, seguido de la familia con 208 evocaciones.



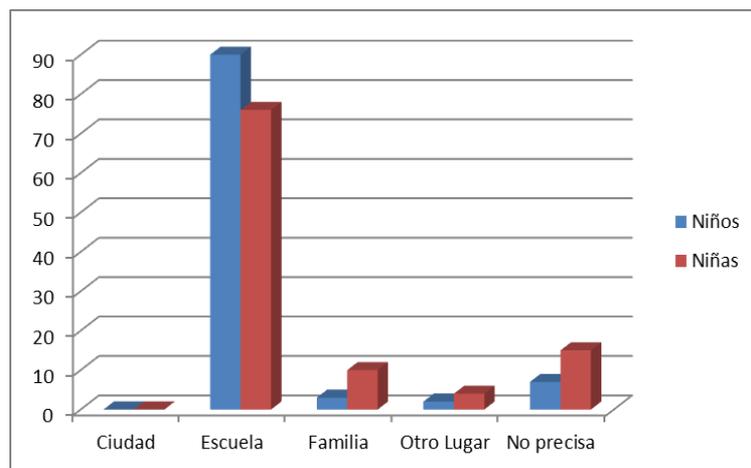
Grafica 7. Lugares de aprendizaje evocados.

La ciudad también es referenciada como un lugar de aprendizaje en 60 evocaciones, otros lugares como la iglesia, lugares de entrenamiento son evocados en 50 ocurrencias y no precisa en 42.



Grafica 8. ARA vs Lugar de aprendizaje.

En cuanto a la correlación de las figuras de aprendizaje con los lugares evocados en las narraciones, tenemos que los aprendizajes Relacionales y Afectivos se realizan con mayor frecuencia en la familia (123 ocurrencias), seguido de la escuela (65 ocurrencias). La ciudad también es un lugar de aprendizaje de estos saberes (46 ocurrencias), otro lugar (18 ocurrencias) y no precisa (10 ocurrencias).



Grafica 9. AIE vs lugar de aprendizaje

Los aprendizajes intelectuales y escolares tienen en la escuela su lugar de enseñanza (166 ocurrencias). Hay algo para destacar, que en 22 evocaciones las niñas y niños no precisan en sus narraciones el lugar de aprendizaje de estos saberes.

“Los años pasaron y mi proceso en la educativo se fue convirtiendo cada vez más amplio, las clases de matemáticas, español biología se fueron convirtiendo en más complejas, pero una vez más el conocimiento seguía siendo fundamental para mí.” (P:774-M0209333)

Aunque en menor proporción, la familia (13 ocurrencias) y otros lugares (6 ocurrencias) son también evocados como lugares donde se aprende lo intelectual y escolar.

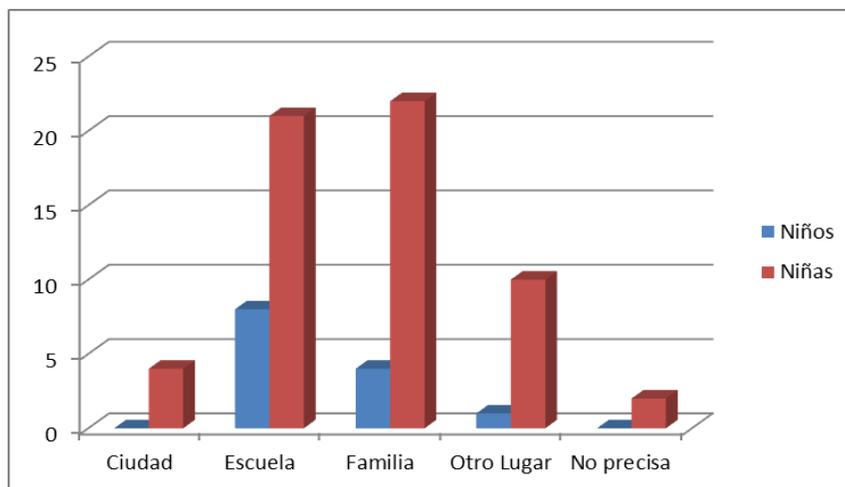
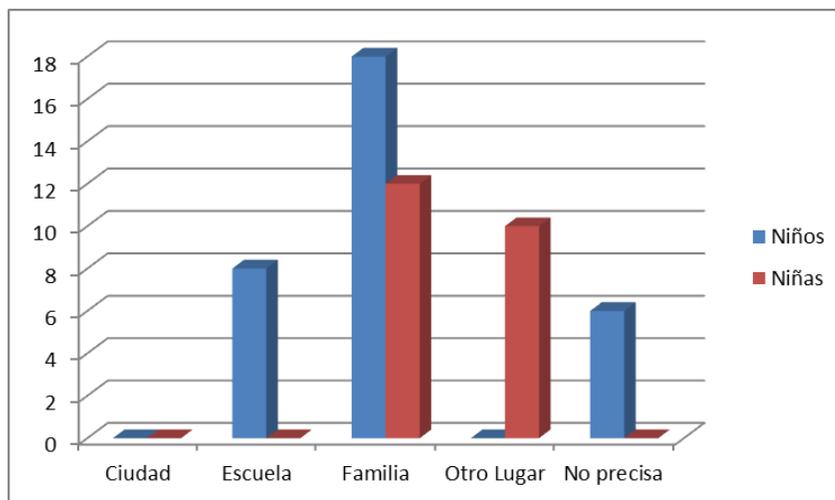


Gráfico 10. ADP vs lugares de aprendizaje.

Los aprendizajes de desarrollo personal en cuantos a los lugares donde se los aprende, los estudiantes, sobre todo las niñas evocan que es la escuela (21 ocurrencias) y la familia (22 ocurrencias) los espacios donde se realiza ésta acción. En los niños, se encuentra una importante referencia a la escuela como el lugar de aprendizaje ADP.

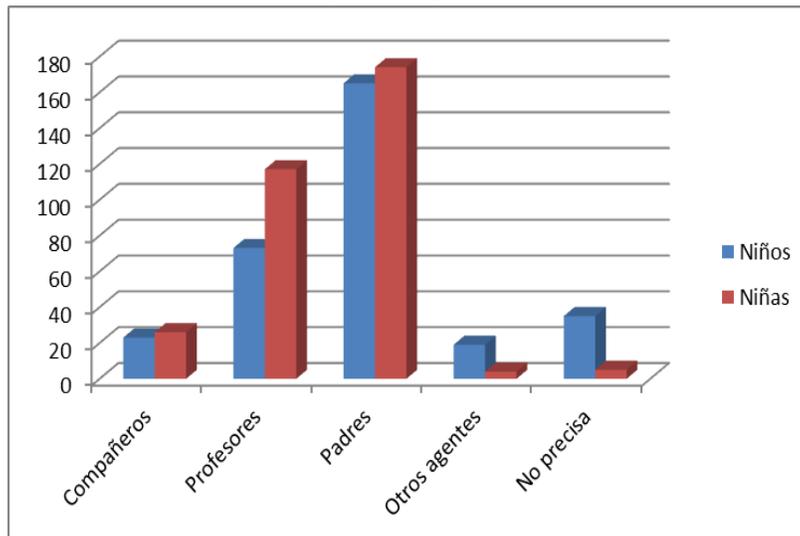


Grafica 11. AVC vs lugares de aprendizaje.

El lugar de los aprendizajes relacionados con la vida cotidiana se evoca con mayor proporción en la familia (30 ocurrencias). Las niñas sobre todo mencionan otros lugares (10 ocurrencias) y los niños evocan a la escuela (8 ocurrencias) como el lugar donde se realizan estos aprendizajes y en los niños en 6 ocurrencias no precisan lugar.

“Para mi es claro que gran parte de las cosas que son fundamentales para la vida las aprendí en mi casa.” (P:779-H0209347)

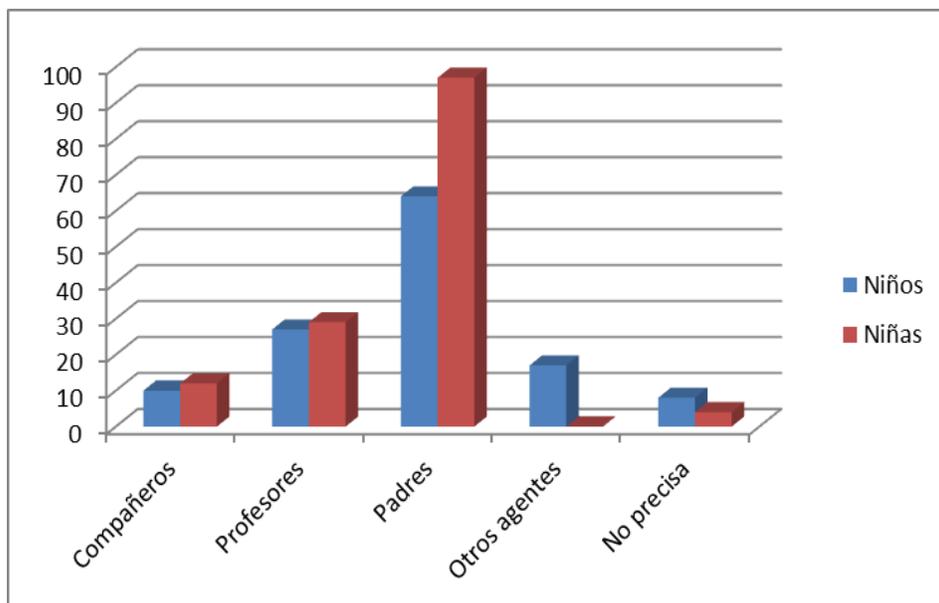
LOS AGENTES DE APRENDIZAJE (¿CON QUIÉN?)



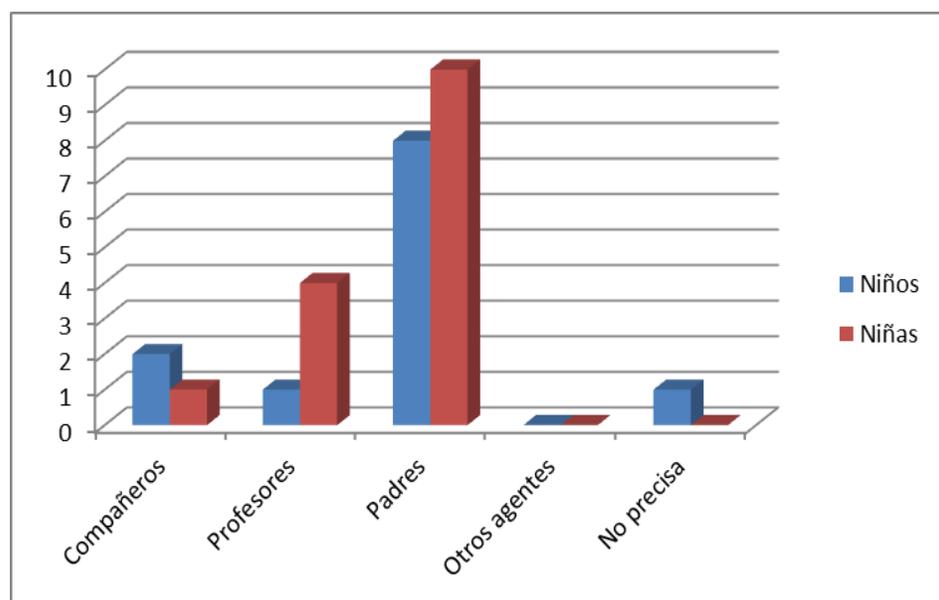
Grafica 12. Agentes de aprendizaje evocados.

Los agentes de aprendizaje más relevantes para los estudiantes del grado 9 del colegio Jefferson son los padres/familia (339 ocurrencias) seguido de los profesores (190 ocurrencias), y los amigos/compañeros/vecinos (49 ocurrencias), otros agentes y no precisa son evocados en 23 y 40 ocurrencias respectivamente.

En cuanto a la correlación entre figuras de aprendizaje y agentes de aprendizaje los datos evidencian que, los aprendizajes Relacionales y afectivos ARA ubican su agente de aprendizaje en la familia/padres (161 ocurrencias) siendo las niñas las que más la evocan en sus narraciones; seguido están los profesores con 56 ocurrencias.

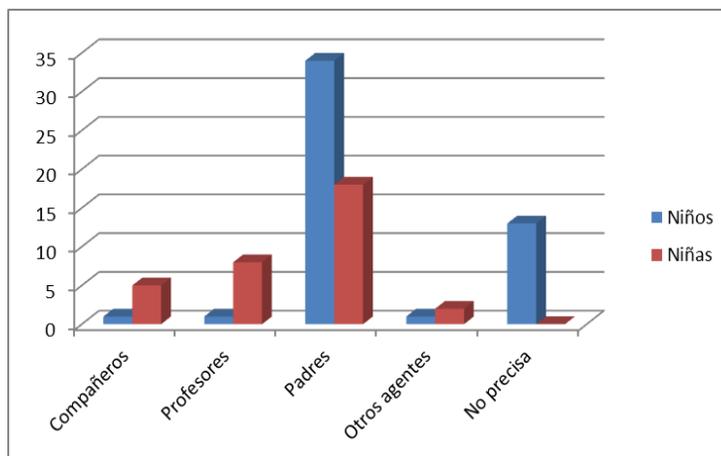


Gráfica 13. ARA vs agentes de aprendizaje.



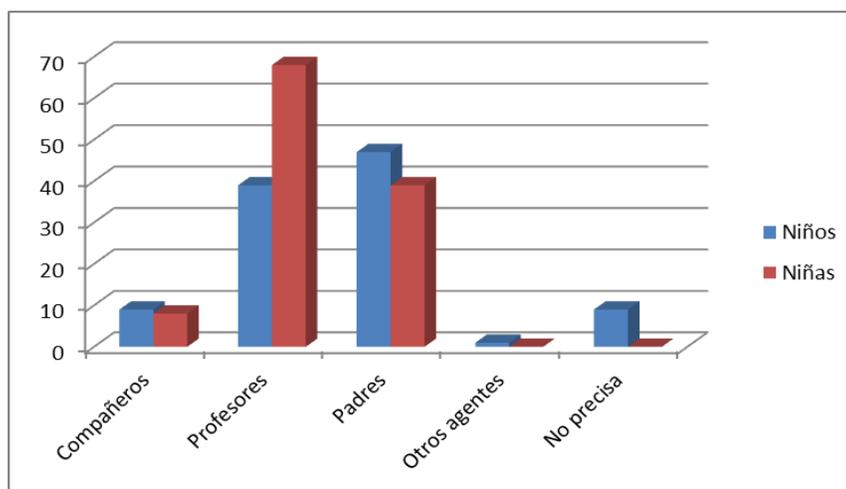
Gráfica 14. ADP vs agentes de aprendizaje

Frente a los aprendizajes de desarrollo personal, los estudiantes evocan a los padres como los agentes gestores de este conocimiento (18 ocurrencias).



Grafica 15. AVC vs agentes de aprendizaje.

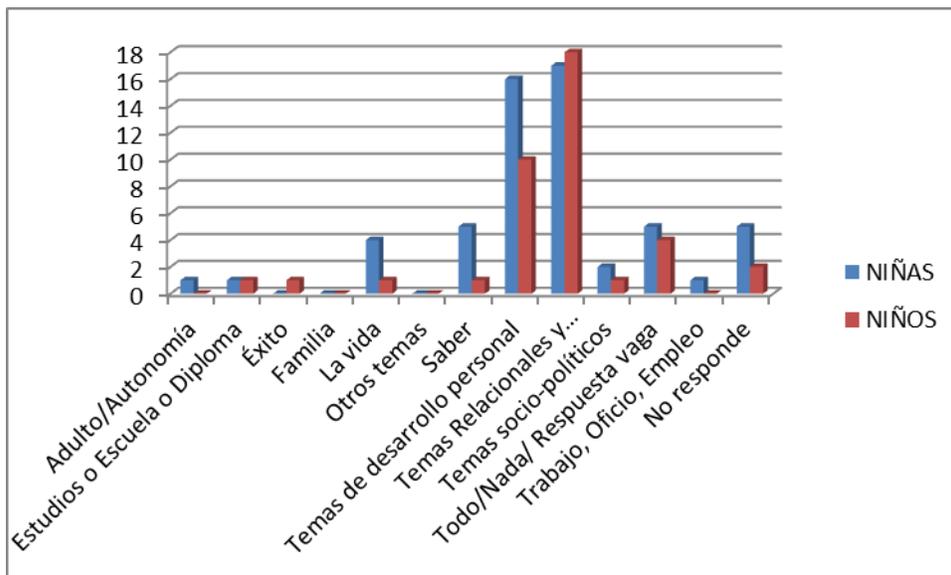
Los padres también son los agentes representativos de los aprendizajes de la vida cotidiana (52 ocurrencias).



Grafica 16. AIE vs agentes de aprendizaje.

Los aprendizajes intelectuales y escolares tienen una mayor presencia en los profesores (107 ocurrencias), sin embargo son las niñas las que evocan más a este agente (68 ocurrencias), los padres también son representativos en esta figura del aprender (86 ocurrencias) y los compañeros (17 ocurrencias).

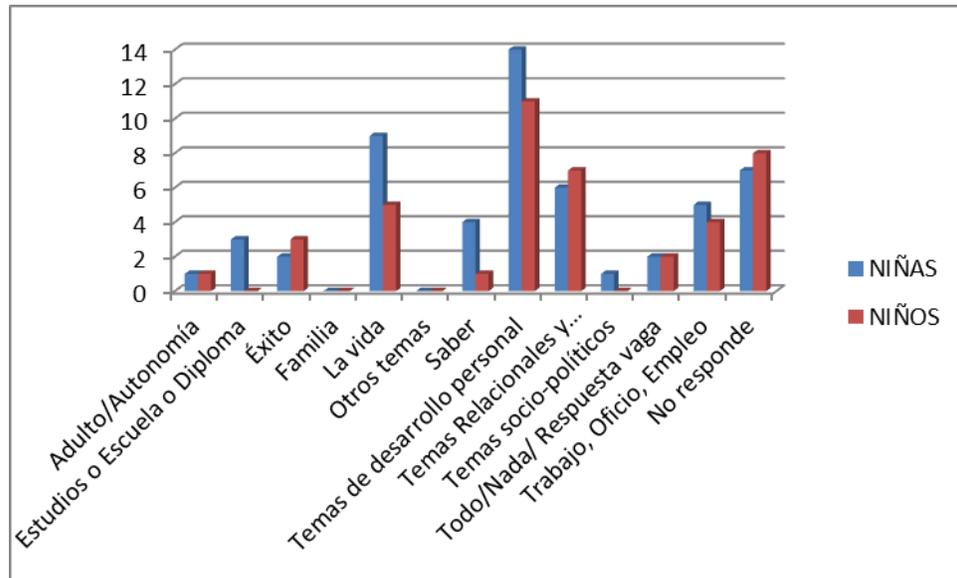
LO MÁS IMPORTANTE QUE HE APRENDIDO Y LO QUE ESPERO DE LO APRENDIDO



Grafica 17. Lo más importante en niños y niñas de grado noveno

En cuanto a “lo más importante que he aprendido” los estudiantes de grado noveno evocan en sus narraciones a los aprendizajes relacionales y afectivos ARA (35 ocurrencias). Los aprendizajes de desarrollo personal también tienen significancia puesto que son evocadas en 26 ocurrencias.

“Lo más importante tal vez allá sido aprender sobre los valores, antes de estudiar uno tiene que crecer y ser persona noble con los demás para poder ser querido y recordado.” (P:754-H0209318)



Grafica 18. Lo que esperan de lo que han aprendido

En cuanto a los que esperan de lo que han aprendido, las evocaciones giran entorno a los temas de desarrollo personal, la vida y los temas relacionales y afectivos con 25, 14 y 13 ocurrencias respectivamente.

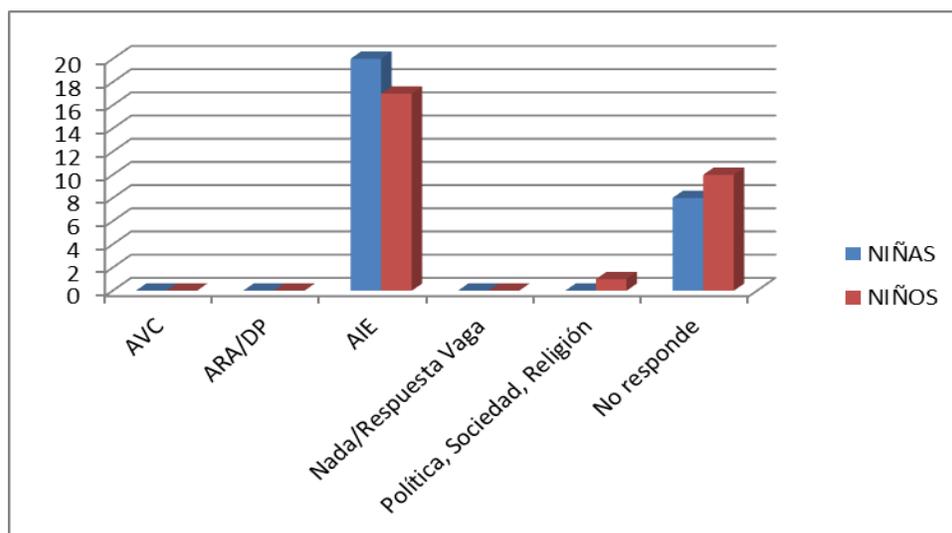
“Lo más importante de todo eso es la experiencia que adquiero con el pasar de los días lo que me formara como individuo.” (P:751-H0209311)

“para mí, lo más importante es tener un carácter definido que me permita tomar decisiones propias y saber reaccionar o responder a situaciones de manera adecuada o conveniente.” (P:789-M0209336)

“De todo lo que aprendido, creo que lo que considero más importante, es a ser autónoma ya que no puedo depender de alguien toda mi vida.” (P:749-M0209238)

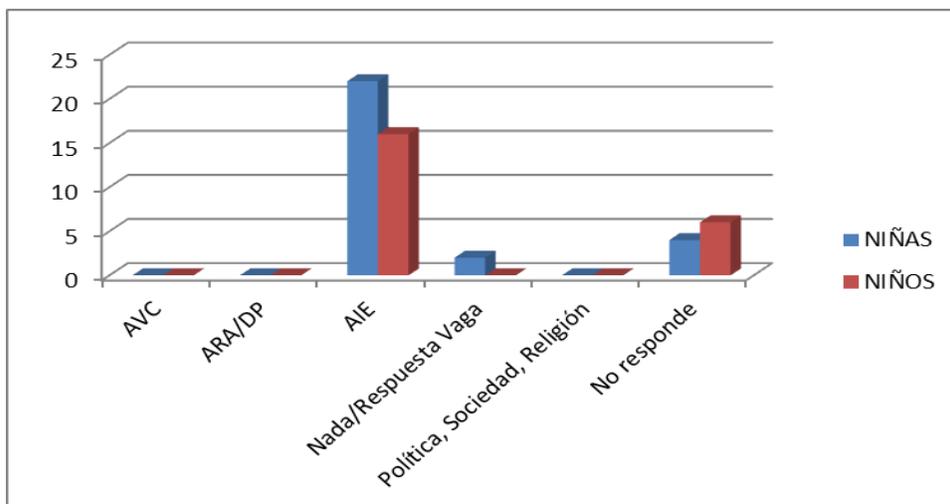
LO MAS FACIL Y LO MAS DIFICIL DE APRENDER

Frente a la pregunta sobre lo más fácil de aprender, los estudiantes de grado noveno del colegio Jefferson evocan en sus narraciones a los aprendizajes intelectuales y escolares con 37 evocaciones, 1 corresponde a temas de política sociedad y religión y 18 no responde.



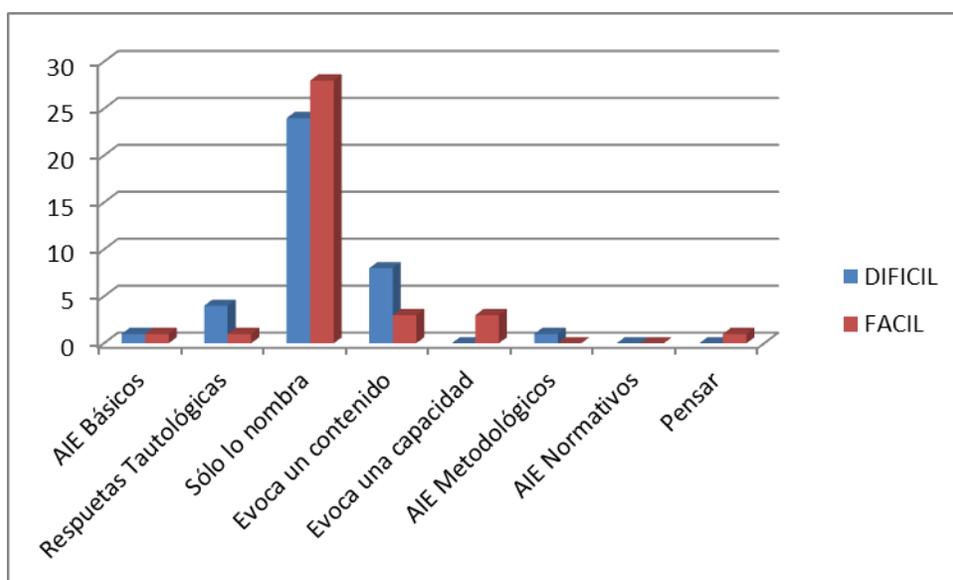
Grafica 19. Figuras de aprendizaje evocadas como lo más fácil de aprender

En cuanto a lo más difícil de aprender, las evocaciones corresponden a los aprendizajes intelectuales y escolares con 38 ocurrencias, 2 a nada o respuestas vagas y 10 a no responde.



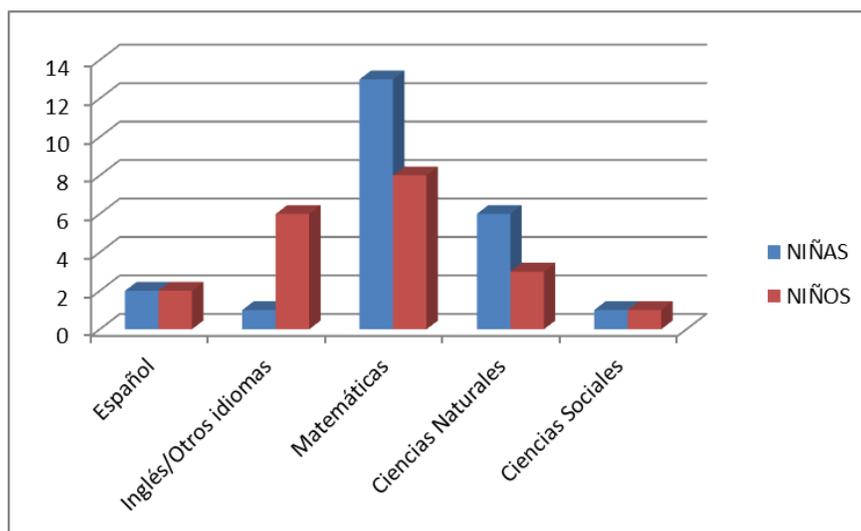
Grafica 20. Figuras de aprendizaje evocadas como lo más difícil de aprender.

Los aprendizajes intelectuales y escolares evocados como los más fáciles o difíciles de aprender tenemos que los estudiantes de grado noveno solo nombra las disciplinas en 52 ocurrencias, en 11 ocurrencias evocan contenido, 5 respuestas tautológicas, 3 evoca una capacidad, 2 ocurrencias evocan los aprendizajes de base (leer y escribir), 1 AIE metodológicos y 1 relacionado con el pensar.



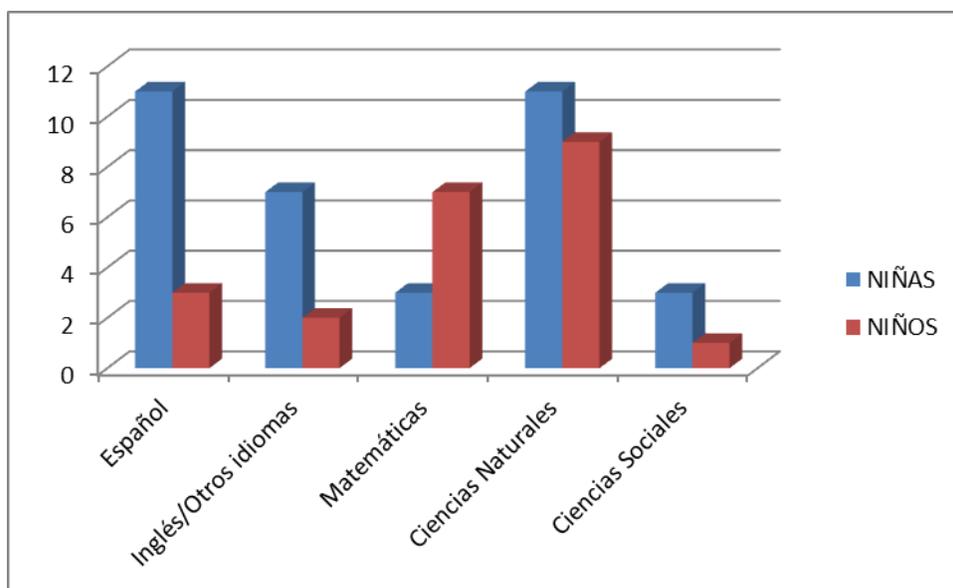
Grafica 21. AIE evocados como lo más fácil y difícil

Los resultados en cuanto a las disciplinas escolares evocadas como las más fáciles y la más difícil muestran que: para los estudiantes de grado noveno del colegio Jefferson las matemáticas son evocadas como las más difíciles (21 ocurrencias), sobre todo para las niñas (13 ocurrencias, en comparación a 8 de los niños). Así mismo, las ciencias naturales se presentan con 9 ocurrencias, seguido de inglés/otros idiomas con 7 ocurrencias, español 4 ocurrencias y ciencias sociales con 2 ocurrencias.

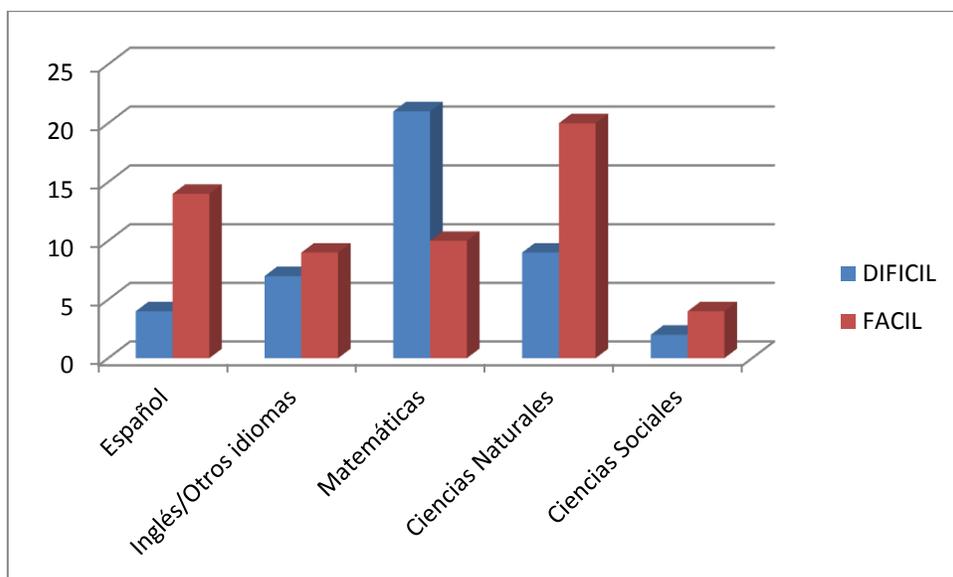


Grafica 22. Disciplinas evocadas como difíciles

En cuanto a las disciplinas escolares evocadas como las fáciles tenemos que los estudiantes de grado noveno del Jefferson evocan a ciencias naturales con 20 ocurrencias, español con 14 ocurrencias, matemáticas con 10 ocurrencias, inglés/otro idioma con 9 ocurrencias y ciencias sociales con 4 ocurrencias.



Grafica 23. Disciplinas evocadas como más fáciles



Grafica 24. Consolidado evocaciones disciplinas más fácil y difícil de aprender.

CAPITULO V

En éste capítulo final, se encontrará la discusión de los resultados en cuanto a las figuras, agentes y lugares de aprendizaje, y se presentaran las conclusiones utilizando como referente los supuestos del presente trabajo, los cuales se confrontaran con los resultados obtenidos.

DISCUSION DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Trabajadas las tablas de datos (ver anexos) y los resultados graficados en el capítulo anterior observamos como los Aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), seguido de los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE) tienen una mayor importancia para los estudiantes (niños y niñas) de grado noveno del colegio Jefferson. Vemos como la escuela, seguido de la familia son los lugares más importantes donde los estudiantes aprenden y que son los padres, seguido de los profesores los agentes de aprendizaje más evocados en las narraciones (balances de saber). A continuación se analizará en detalle estas generalidades.

FIGURAS DE APRENDIZAJE, DONDE Y CON QUIEN

Para los estudiantes (niños y niñas) de grado noveno del Colegio Jefferson tiene una mayor significancia o en términos de Charlot, tiene un mayor sentido los aprendizajes relacionales y afectivos (ARA), sobre todo los que hacen referencia a los conocimientos de conformidad, relaciones de armonía y conocer a las personas y la vida. Para estos estudiantes aspectos relacionados con el respeto, el buen comportamiento, el comportamiento cívico, la amabilidad, la solidaridad, la sinceridad, la amistad tienen mayor relevancia que los aprendizajes intelectuales y escolares (AIE). Según los resultados, éste tipo de conocimientos son aprendidos principalmente en la familia, específicamente con los padres. La escuela también es un lugar propicio para el aprendizaje de éste tipo de saberes, siendo los profesores, los agentes que presentan una mayor evocación por parte de los estudiantes. Algo que llama la atención es la diferenciación entre niños y niñas en cuanto a

los lugares y los agentes de ésta figura de aprendizaje, puesto que es notoria las evocaciones a OTRO LUGAR y OTRO AGENTE, lo que representa que además de la familia, escuela, ciudad, padres, amigos y profesores, existen otros espacios y personas que son válidos, sin embargo, para conocerlos detalladamente se hace necesario la realización de entrevistas.

Es importante destacar que para estos estudiantes, los aprendizajes relacionales y afectivos son lo más importante que han aprendido y de los cuales tienen bastantes expectativas para su futuro.

En cuanto a los aprendizajes de desarrollo personal (ADP), encontramos que para los niños y niñas de grado noveno del colegio Jefferson cobran mayor sentido los relacionados con la confianza en sí mismo, la autonomía y el superar las dificultades, también es marcado las evocaciones que hacen sobre lo importante de la personalidad (lo que soy). En cuanto al lugar de estos aprendizajes, tenemos que sobre todo para las niñas, la familia y la escuela, son los lugares más evocados, a diferencia de los niños, cuyas evocaciones son reducidas frente a los lugares del aprender. En cuanto a los agentes, los padres cuentan con un lugar privilegiado y en menor medida los profesores, como aquellas personas con las que los estudiantes aprenden ésta figura del aprender. Los temas de desarrollo personal, también son evocados como importantes y de los cuales tienen altas expectativas para su desarrollo como personas.

Los aprendizajes de la vida cotidiana son evocados sobre todo en cuanto a los saberes de base, tales como caminar, comer, hablar, vestirme, arreglarme, amarrarme los cordones, saber la hora, asearme. Los lugares de estos aprendizajes son primordialmente la familia, pero por otro lado, son los niños los que más la evocan. Igualmente para los niños es

importante la escuela como el lugar de estos aprendizajes, sería importante mediante entrevistas, comprender los ¿por qué? de éste resultado. En cuanto a los agentes de ésta figura del aprender, tenemos que son los padres los más evocados en las narraciones y en menor medida los profesores y compañeros. Cabe resaltar que sobre todo los niños no precisan ni el lugar ni el agente de éstos aprendizajes. Aunque, en términos generales son la familia y en esta los padres los encargados de propiciar los aprendizajes de la vida cotidiana, sobre todo los saberes y saber hacer de base.

En cuanto a los aprendizajes intelectuales y escolares, tenemos que son las niñas las que evocan con mayor ocurrencia lo relacionado a los aprendizajes escolares de base (leer, escribir y contar), la evocación de contenido y el nombrar las disciplinas, vemos que en los niños las evocaciones de esta figura del aprender se presenta de forma reducida. Ahora bien, es la escuela el lugar donde mayor evocación presenta en cuanto al lugar de aprendizaje de estos saberes y son los profesores seguidos de los padres los agentes que propician estos conocimientos.

LO MÁS IMPORTANTE QUE HE APRENDIDO Y LO QUE ESPERO DE LO APRENDIDO

Frente a la pregunta sobre lo más importante que han aprendido, los estudiantes en sus narraciones evocan como lo más significativo los aprendizajes relacionados con temas relacionales y afectivos y con temas relacionados con el desarrollo personal. Estos resultados están correlacionados con el análisis elaborado al inicio de éste capítulo, en el cual se observa la relevancia que tiene para los estudiantes de grado noveno del colegio

Jefferson aspectos como: los valores, el buen comportamiento y el acatamiento del contexto normativo, el ser buen ciudadano, etc. Son importantes también, cualidades como la honestidad, la solidaridad, la amistad y aspectos como la autonomía, el desarrollo de la confianza en sí mismos, la toma de decisiones y el superar las dificultades.

Aspectos relacionados con el empleo, oficio o trabajo no tienen un referente fuerte en las evocaciones de los estudiantes, esto puede ser por las condiciones socioeconómicas de sus contextos familiares.

En cuanto a lo que esperan de lo que han aprendido, vemos como los temas relacionados con el desarrollo personal y los aprendizajes relacionales y afectivos tienen una alta relevancia en cuanto a lo que esperan que les sirva para sus vidas. Es relevante el observar que para los estudiantes son más importantes estos conocimientos que los aprendizajes intelectuales y escolares.

LO MAS DIFICIL Y LO MAS FACIL DE APRENDER

En las narraciones es clara la predominancia de evocaciones relacionadas con los aprendizajes intelectuales y escolares como los saberes más difíciles pero a la vez más fáciles de aprender. Los resultados pueden estar condicionados a la pregunta y al contexto donde la respondieron (*¿En la escuela, qué he aprendido del lenguaje, qué he aprendido de las matemáticas, qué he aprendido de las ciencias, qué he aprendido de ser ciudadano; qué es lo que más me ha costado trabajo aprender, por qué; qué es lo que más fácil aprendo, por qué?*).

Sin embargo, adentrándonos en el análisis podemos dar cuenta que entre las disciplinas escolares evocadas como la más difícil encontramos a las matemáticas, sobre todo en las niñas. Además, vemos como las ciencias naturales presentan un grado de dificultad, seguido de la adquisición de una segunda lengua.

En cuanto a las disciplinas escolares evocadas como las más fáciles, encontramos a español y ciencias naturales, seguido de matemáticas y otros idiomas. Este fenómeno se da por la variabilidad de sujetos que se encuentran en el salón de clases.

El trabajar la teoría de la actividad – acción –relación con los estudiantes (niños y niñas) de grado noveno del colegio Jefferson, permitió comprender el sentido que tiene para estos niños el aprendizaje, permitió además, entender lo que es significativo para ellos en ese camino de construcción de sujetos y en ese proceso entender los niveles de importancia que tienen para estos sujetos, tanto las diferentes instituciones de la sociedad, principalmente la escuela y la familia; los agentes que hacen posible la movilidad de los saberes y lógicamente el sentido que para cada uno tiene un saber en específico. Es así, como podemos dar cuenta de la tesis central de la teoría de la RAS, la cual expresa que la actividad – acción – relación con el saber se da en una relación con el mundo, con los otros y consigo mismo.

El presente trabajo permitió comprender la correlación que existe entre las diferentes figuras del aprender, la cual develó una inclinación preferente hacia los saberes relacionales y afectivos por encima de los intelectuales y escolares. Permitted a la vez, conocer como la familia se percibe como el lugar y, los padres como los agentes más significantes en su relación con las diferentes figuras del aprender. En este sentido, el permitirse comprender la

movilidad de los saberes dados en la escuela, remite a una re significación del papel de la escuela, puesto que como evidencian los datos, la escuela pierde importancia en saberes propios para el desarrollo como ser humano, como lo son, los saberes relacionales y afectivos, los saberes de desarrollo personal, y los saberes de la vida cotidiana.

Inclusive, notamos como los padres tienen una evocación fuerte en la relación con los saberes intelectuales y escolares. De tal forma, se puede concluir que la familia sigue prevaleciendo como el eje central de la sociedad, en la medida que determina el proceso de actividad- acción – relación con los saberes necesarios para la formación de los niños y niñas de grado noveno del colegio Jefferson.

Es interesante revisar que consideran como lo más importante en su proceso de formación, se observa como para los estudiantes los temas relacionados con estudio, escuela o diploma no tienen una mayor relevancia, es decir que los aprendizajes intelectuales y escolares son menos importantes en comparación con los aprendizajes entorno a temas de desarrollo personal y relacionales y afectivos.

Si bien, las evocaciones de los estudiantes en cuanto a lo más fácil y lo más difícil de aprender gira entorno a los aprendizajes intelectuales y escolares, vemos como, son las matemáticas las más difíciles y las ciencias naturales las más fáciles de aprender.

La sociedad del conocimiento abrió las puertas para una sociedad de la medición y la calidad basada en resultados, estableció unos básicos de competencias que los estudiantes deben dominar, supeditando así, a la escuela y a los estudiantes a una estandarización de la educación en pro de la calidad. Sin embargo, vemos que ésta teoría, propone una mirada diferente a la forma como los estudiantes se relacionan con los saberes. Esta nueva mirada,

plantea un cuestionamiento al papel de la escuela, en la medida que la sociedad le ha encargado la formación integral de los sujetos.

Como se evidenció en los resultados, los aprendizajes preferentes para estos estudiantes son los relacionales y afectivos y aquellos trascendentes para su formación personal, en este sentido, es cuestionable el abandono por parte de la escuela, en el acompañamiento formativo de estos saberes, con esto no se afirma que no lo haga, sino que, para los estudiantes, según las evocaciones en sus narraciones, la escuela en gran medida solo se dedica a lo meramente intelectual.

Finalmente, con la puesta en práctica de esta teoría, quedan superadas las teorías de la reproducción y el déficit cultural, las cuales encasillaban a los sujetos supeditándolos al error y al fracaso, con esta teoría se evidencia ese proceso que va más allá de los datos, puesto que muestra desde las narraciones las experiencias de aprender y la movilidad que dichos saberes significan para los estudiantes.

BIBLIOGRAFIA

Avancini, G. (1969). *El fracaso escolar*. Madrid: Herder.

Bogoya, D. (2006). Evaluación educativa en Colombia. *Seminario Internacional de Evaluación*, (1), N27.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización: cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.

Charlot, B. (2007). *La relación con el saber, elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Chica, Galvis, & Ramirez. (2009). Determinantes del rendimiento académico en Colombia. Pruebas ICFES- saber 11. *Revista Universidad Eafit*, 48-72.

Correa, J. (2004). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel. *Sociedad y economía*, 81-105.

Cuevas. (2004). Algunas consideraciones en torno a la perspectiva tradicional del fracaso escolar. *Revista Cubana de Psicología*.

ICFES. (s.f.). *Resultados Pruebas saber 2013*. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://www.icfes.gov.co/resultados/saber-11-resultados/resultados-agregados-2013>

Jenckes. (1999). ¿Qué hacer? En M. Enguita, *Sociología de la educación* (pág. 764). Barcelona: Ariel.

- Jenks. (1972). Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. *American journal of sociology*.
- Marchesi. (2003). *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- MEN. (s.f.). *Plan Nacional Decenal de Educación. 2006 - 2016 Pacto social por la Educación*. Bogotá.
- MEN. (2005) *¿como interpretar la evaluación pruebas saber?* Bogotá.
- Mundial, B. (2008). *La calidad de la educación en Colombia: un análisis y algunas opciones para un programa de politica*.
- Mundial, B. (2010). *Calidad Educativa en Colombia. El camino recorrido y los retos pendientes: analisis de los resultados TIMSS 1995 2997*.
- Mutuale, A. (2008). Bernard Charlot y la práctica del saber. *Ideas y personajes*, 227- 233.
- OECD. (2000). *Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (Deseco)*.
- Sacristan, G. (2008). *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Sacristan, J. (2004). <http://www.fracasoescolar.com/>. Recuperado el 13 de febrero de 2014, de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2004/gimeno.pdf>

simmons, A. (1975). The Determinants of school Achievement in Developing countries:

The educational production function. *Cuadernos de trabajo*.

Tenti, E. (2009). La educación como asunto de Estado. En E. Tenti, *Sociología de la*

educación (pág. 165). Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Zambrano, A. (2011). *Pedagogía y narración escolar*. Buenos Aires: Editorial Brujas.

Zambrano, A. (2013). Relacion del saber, fracaso/éxito escolar y las estrategias de

enseñanza - aprendizaje. *Actualidades pedagógicas*, 27-43.

Zambrano, A. (2014). Informe de Investigación: *Figuras de aprendizaje en niños y niñas*

de 5° y 9° grado e educación básica. Cali: Universidad Icesi.

ANEXOS

Tabla 1. Figuras de Aprendizaje evocadas Niñas y Niños Colegio Jefferson 9° (Qué)

Figuras de Aprendizaje	Códigos	Niñas	Niños	Totales
ARA	10,1	21	18	39
	10,1-1	42	41	83
	10,1-2	34	35	69
	10,1-3	6	3	9
	10,1-4	15	13	28
	10,1-5	2	5	7
	10,1-6	3	0	3
	10,2	3	15	18
ADP	10,2-1	25	14	39
	10,2-2	11	13	24
	10,2-3	5	5	10
	10,2-4	3	0	3
	10,2-5	0	0	0
AVC	11	12	18	30
	12	0	0	0
	13	0	2	2
	14	0	1	1
	15,1	0	2	2
	15,2	1	1	2
AIE	16,1	34	3	37
	16,2	6	6	12
	16,3-1	21	12	33
	16,3-2	32	1	33
	16,3-3	13	6	19
	16,4	9	7	16
	16,5	1	1	2
	16,6	4	2	6
Ideología, Política, Religión	17	14	9	23
Nada	18	0	0	0
Tautológicas	19	7	3	10

Tabla 2. Figuras de Aprendizaje/Lugares de aprendizaje evocados. Niñas Colegio Jefferson 9°

Figuras de Aprendizaje	Códigos	Ciudad	Escuela	Familia	Otro Lugar	No precisa
ARA	10,1	2	6	16	2	1
	10,1-1	10	9	24	1	1
	10,1-2	3	8	22	4	1
	10,1-3	2	1	0	2	0
	10,1-4	5	7	3	3	0
	10,1-6	0	0	0	3	0
ADP	10,2	1	2	1	0	0
	10,2-1	3	12	12	3	0
	10,2-2	0	5	6	3	1
	10,2-3	0	1	2	2	1
	10,2-4	0	1	1	2	0
	10,2-5	0	0	0	0	0
AVC	11	0	0	12	0	0
	12	0	0	0	0	0
	13	0	0	0	0	0
	14	0	0	0	0	0
	15,1	0	0	0	0	0
	15,2	0	0	0	0	0
AIE	16,1	0	22	8	0	0
	16,2	0	6	0	0	0
	16,3-1	0	21	0	0	0
	16,3-2	0	12	0	0	11
	16,3-3	0	8	0	1	2
	16,4	0	6	1	1	1
	16,6	0	1	1	2	1
Ideología, Política, Religión	17	4	7	3	2	0
Tautológicas	19	0	5	4	0	0

Tabla 3. Figuras de Aprendizaje/Lugares de aprendizaje evocados. Niños Colegio Jefferson 9°

Figuras de Aprendizaje	Códigos	Ciudad	Escuela	Familia	Otro Lugar	No precisa
ARA	10,1	0	5	7	0	0
	10,1-1	21	19	32	1	3
	10,1-2	2	9	13	2	3
	10,1-3	0	0	3	0	0
	10,1-4	1	1	3	0	1
	10,1-5	0	0	0	0	0
ADP	10,2	0	0	0	0	0
	10,2-1	0	4	2	0	0
	10,2-2	0	3	2	1	0
	10,2-3	0	0	0	0	0
	10,2-4	0	1	0	0	0
AVC	11	0	0	5	0	6
	12	0	0	4	0	0
	13	0	1	1	0	0
	14	0	0	1	0	0
	15,1	0	1	0	0	0
	15,2	0	6	7	0	0
AIE	16,1	0	43	1	1	3
	16,2	0	5	2	0	0
	16,3-1	0	19	0	0	0
	16,3-2	0	10	0	1	2
	16,3-3	0	13	0	0	2
	16,4	0	0	0	0	0
	16,5	0	0	0	0	0
	16,6	0	0	0	0	0
Ideología, Política, Religión	17	2	3	1	1	0
Nada	18	0	0	0	0	0
Tautológicas	19	4	13	8	2	2

Tabla 4. Figuras de Aprendizaje/Agentes de aprendizaje evocados. Niñas Colegio Jefferson 9°

Figuras de Aprendizaje	Códigos	Compañeros	Profesores	Padres	Otros Agentes	No precisa
ARA	10,1	0	2	5	0	0
	10,1-1	9	19	61	0	3
	10,1-2	3	7	25	0	1
	10,1-3	0	0	2	0	0
	10,1-4	0	1	4	0	0
	10,1-6	0	0	0	0	0
ADP	10,2-1	0	2	4	0	0
	10,2-2	1	2	5	0	0
	10,2-3	0	0	0	0	0
	10,2-4	0	0	0	0	0
	10,2-5	0	0	1	0	0
AVC	11	2	3	5	2	0
	12	0	0	4	0	0
	13	0	0	1	0	0
	14	0	0	1	0	0
	15,1	1	1	0	0	0
	15,2	2	4	7	0	0
AIE	16,1	8	34	28	0	0
	16,2	0	3	0	0	0
	16,3-1	0	14	3	0	0
	16,3-2	0	7	2	0	0
	16,3-3	0	10	5	0	0
	16,4	0	0	1	0	0
Ideología, Política, Religión	17	0	1	2	2	1
Tautológicas	19	0	7	8	0	0

Tabla 5. Figuras de Aprendizaje/Agentes de aprendizaje evocados. Niños Colegio Jefferson 9°

Figuras de Aprendizaje	Códigos	Compañeros	Profesores	Padres	Otros agentes	No precis a
ARA	10,1	0	0	2	0	2
	10,1-1	6	17	48	12	4
	10,1-2	3	9	12	5	1
	10,1-3	1	0	1	0	0
	10,1-4	0	1	1	0	1
	10,1-6	0	0	0	0	0
ADP	10,2-1	1	1	3	0	1
	10,2-2	0	0	3	0	0
	10,2-3	0	0	0	0	0
	10,2-4	0	0	1	0	0
	10,2-5	1	0	1	0	0
AVC	11	0	0	26	0	7
	12	0	0	3	0	0
	13	0	0	1	0	0
	14	1	0	0	1	3
	15,1	0	0	4	0	0
	15,2	0	1	0	0	3
AIE	16,1	0	14	19	0	0
	16,2	0	0	0	0	0
	16,3-1	8	14	11	0	8
	16,3-2	0	7	7	0	0
	16,3-3	0	3	8	0	0
	16,4	1	1	2	1	1
Ideología, Política, Religión	17	0	2	1	0	0
Tautológicas	19	1	3	11	0	4

Tabla 6. Lo más importante que he aprendido y lo que espero de lo aprendido. Niñas Colegio Jefferson 9°

Categorías	Lo más importante (C2)	Lo que espero (C3)
Adulto/Autonomía	1	1
Estudios o Escuela o Diploma	1	3
Éxito	0	2
Familia	0	0
La vida	4	9
Otros temas	0	0
Saber	5	4
Temas de desarrollo personal	16	14
Temas Relacionales y Afectivos	17	6
Temas socio-políticos	2	1
Todo/Nada/ Respuesta vaga	5	2
Trabajo, Oficio, Empleo	1	5
No responde	5	7

Tabla 7. Lo más importante que he aprendido y lo que espero de lo aprendido. Niños Colegio Jefferson 9°

Categorías	Lo más importante (C2)	Lo que espero (C3)
Adulto/Autonomía	0	1
Estudios o Escuela o Diploma	1	0
Éxito	1	3
Familia	0	0
La vida	1	5
Otros temas	0	0
Saber	1	1
Temas de desarrollo personal	10	11
Temas Relacionales y Afectivos	18	7
Temas socio-políticos	1	0
Todo/Nada/ Respuesta vaga	4	2
Trabajo, Oficio, Empleo	0	4
No responde	2	8

Tabla 8. Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más difícil de aprender y lo más fácil de aprender. Niñas Colegio Jefferson 9°

Figuras de Aprendizaje	Lo más difícil	Lo más fácil
AVC	0	0
ARA/DP	0	0
AIE	22	20
Nada/Respuesta Vaga	2	0
Política, Sociedad, Religión	0	0
No responde	4	8

Tabla 9. Figuras de Aprendizaje Evocadas como lo más difícil de aprender y lo más fácil de aprender. Niños Colegio Jefferson 9°

Figuras de Aprendizaje	Lo más difícil	Lo más fácil
AVC	0	0
ARA/DP	0	0
AIE	16	17
Política, Sociedad, Religión	0	0
Nada/Respuesta Vaga	0	1
No Responde	6	10

Tabla 10. Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados como lo más fácil de aprender y lo más difícil de aprender. Niñas Colegio Jefferson 9°

AIE	Lo más difícil	Lo más fácil
AIE Básicos	0	0
Respuestas Tautológicas	3	0
Sólo lo nombra	13	15
Evoca un contenido	6	2
Evoca una capacidad	0	3
AIE Metodológicos	0	0
AIE Normativos	0	0
Pensar	0	1

Tabla 11. Aprendizajes Intelectuales o Escolares Evocados como lo más fácil de aprender y lo más difícil de aprender. Niños Colegio Jefferson 9°

AIE	Lo más difícil	Lo más fácil
AIE Básicos	1	1
Respuestas Tautológicas	1	1
Sólo lo nombra	11	13
Evoca un contenido	2	1
Evoca una capacidad	0	0
AIE Metodológicos	1	0
AIE Normativos	0	0
Pensar	0	0

Tabla 12. Disciplinas Escolares Evocadas como lo más fácil y lo más difícil de aprender. Niñas Colegio Jefferson 9°

Disciplinas Escolares	Lo más difícil	Lo más fácil
Español	2	11
Inglés/Otros idiomas	1	7
Matemáticas	13	3
Ciencias Naturales	6	11
Ciencias Sociales	1	3

Tabla 13. Disciplinas Escolares Evocadas como lo más fácil y lo más difícil de aprender. Niños Colegio Jefferson 9°

Disciplinas Escolares	Lo más difícil	Lo más fácil
Español	2	3
Inglés/otros idiomas	6	2
Matemáticas	8	7
Ciencias Naturales	3	9
Ciencias Sociales	1	1