



PONTIFICIA **UNIVERSIDAD CATÓLICA** DEL PERÚ

Esta obra ha sido publicada bajo la licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir bajo la misma licencia 2.5 Perú.

Para ver una copia de dicha licencia, visite
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>





PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DEL PERÚ

FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

CONCEPCIONES Y CREENCIAS DOCENTES SOBRE
EL ÉXITO Y FRACASO EN EL ÁREA CURRICULAR DE
COMUNICACIÓN INTEGRAL

Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología
educacional que presenta la

Bachiller

ELIZABETH ROSALES CÓRDOVA

(Asesora: MARÍA ISABEL LA ROSA)

San Miguel, 5 de diciembre 2008

AGRADECIMIENTOS

A mi asesora, María Isabel La Rosa, por su constante y comprometido apoyo, por su gran paciencia y cariño, por ser ejemplo y soporte en este proceso intenso de perfeccionar y pulir la tesis.

A las profesoras que participaron en este estudio, sin quienes esta investigación no tendría fundamento. Por la importante labor que realizan diariamente en escuelas en contextos tan complejos y que me inspira y motiva a continuar investigando sobre la educación peruana.

A mis padres, Elizabeth y Aquilino, por su enorme amor, por creer y confiar en mí. Por ser voz de aliento desde los inicios de este estudio.

A mis hermanas, Nathaly y Emilia, por ser modelos de constancia, cada una desde sus campos.

A mi hermana Paloma, por ayudarme a sobrellevar con tanto humor los malos ratos y por enseñarme a ver lo simple en lo complejo. Por su energía y vivacidad; por su sinceridad y su capacidad crítica.

A mis hermanas y hermanos de la vida, en el orden en que fueron llegando: Elsie, Micaela, Pedro Pablo y Kailey; por estar, por ser quienes son y por su constante y desinteresado cariño.

A Francesca Ucelli y Arnaldo Rénique, quienes me empujaron a terminar este trabajo.

A Otto, por acompañarme en los inicios de este proyecto.

TABLA DE CONTENIDOS

Resumen

Introducción i

Procesos de pensamiento docente 1

Creencias docentes 2

Tipos de creencias docentes 7

Planteamiento del problema15

Metodología 19

Participantes 20

Instrumentos 25

Procedimiento 27

Tratamiento de los datos 29

Resultados 35

 Concepciones sobre el éxito y fracaso en el área de
 comunicación integral..... 35 Creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso
 en el área de comunicación integral..... 51 Diferencias en las concepciones y creencias de acuerdo a
 las características de la muestra 81

Discusión 83

Concepciones docentes 84

Creencias docentes 94

 Diferencias en las concepciones y creencias de acuerdo a
 las características de la muestra109

Referencias Bibliográficas115

Anexos

Resumen

Frente a los graves resultados de las recientes evaluaciones nacionales sobre las habilidades lectoras de los estudiantes de escuelas públicas se puso la mirada sobre los docentes y sobre su capacidad para hacer efectiva la enseñanza. En este contexto, se decidió realizar una investigación con el objetivo de conocer la voz de los docentes sobre el área curricular de comunicación integral. Se indagaron específicamente las concepciones sobre el éxito y fracaso y las creencias sobre los factores que podrían explicar dichos resultados de logro en docentes de 3er grado de primaria de escuelas públicas ubicadas en distritos de nivel socioeconómico bajo.

Los resultados en cuanto a las concepciones caracterizan a los estudiantes con éxito y fracaso y, por otro lado, describen los logros y dificultades en el área curricular. Las creencias atribuidas al éxito y fracaso se centraron en seis factores: Estado y políticas educativas, Escuela, Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño. A través de la relación entre algunas de las causas nombradas para el caso del fracaso se pudo observar el efecto de la pobreza en las condiciones familiares, de los niños y de sus aprendizajes.

Palabras clave: Concepciones docentes, Creencias docentes, Escuela pública, Comunicación Integral.

Abstract

The results of the latest national achievement evaluations showed the serious problems of the students of public schools. Teachers became the main focus of attention and their practices were criticized. In that context, the present study was designed to explore teachers' point of view about the curricular area of "Comunicación Integral" (Language). The conceptions related to success and failure and the factors that explain them were inquired. The participants were 3rd grade public primary teachers that work at schools located in low socioeconomic neighbors.

The results typify successful and failure students and describe their abilities and difficulties at the curricular area of "Comunicación Integral". Teachers' beliefs about the causes of success and failure were organized in six factors: State and educational policies, School, Books, Family, Teacher and Student. Some causes were related and showed the effect of poverty in failure.

Key words: teachers' conceptions, teachers' beliefs, public schools, Language.

INTRODUCCIÓN

Se dice de los docentes que son los agentes más importantes en los procesos de cambio educativo y sería lógico pensar que el valor que se le asigna a su profesión debiera ser positivo. Sin embargo, en nuestro país, ocurre todo lo contrario. Frente a las evidencias de los pobres resultados de las evaluaciones nacionales (EN2004, EC2007), los profesores y su capacidad para hacer efectiva la enseñanza han sido duramente juzgadas. Las presunciones de sus pobres habilidades pedagógicas llevaron a señalarlos como los principales responsables de los problemas de rendimiento de los estudiantes y aumentar el desprestigio de la profesión docente.

En este contexto, en que la profesión docente era objeto de duras críticas, se planteó el presente estudio. Lejos de responsabilizar al docente, se consideró necesario comprender los resultados de logro educativo a la luz de los procesos de enseñanza en el aula. Las aproximaciones a este objeto de estudio son diversas y responden a las diferentes agendas y disciplinas. El presente estudio buscó aportar a la comprensión de los procesos educativos desde los procesos de pensamiento docente pues, como lo señalan algunos autores (Woollfolk, Davis y Pape, 2006; Calderhead, 1996; Kagan, 1992; Pajares, 1992 y Clark y Peterson, 1986) las formas de pensar del docente influyen en sus percepciones sobre los estudiantes, en la planificación de la enseñanza y en su conducta en el aula. Entre los constructos estudiados en este campo, se eligió abordar las creencias y concepciones sobre un área curricular en que se había observado bajos logros educativos: comunicación integral.

Por otro lado, es posible reconocer en el Perú una persistente desigualdad educativa vinculada a las diferencias socioeconómicas de los educandos (Benavides, 2007). Es decir, los contextos sociales y económicos de los estudiantes determinan, en cierta medida, las limitaciones y oportunidades del proceso de enseñanza. Considerando esta característica del sistema educativo peruano, se decidió centrar el estudio en docentes que trabajaran en escuelas ubicadas en sectores desfavorecidos, con el propósito de aportar a la comprensión los procesos educativos bajo las difíciles condiciones de estos contextos.

Entonces, el objetivo del estudio fue caracterizar los procesos de pensamiento, específicamente las concepciones y creencias, sobre el área curricular de

comunicación integral de profesores de escuelas públicas ubicadas en sectores desfavorecidos.

Se espera que los resultados de este estudio aporten a la comprensión de los procesos educativos en la escuela pública, y en especial de los sectores desfavorecidos. Los hallazgos podrían ser utilizados en los procesos de formación en servicio, ya que conocer la forma en que piensan los docentes permitiría plantear estrategias adecuadas para generar el cambio conceptual y educativo.

En cuanto a la metodología, se optó por usar el marco de la investigación cualitativa pues permitiría capturar la subjetividad del constructo. De acuerdo a este marco, se utilizó la entrevista como principal herramienta de recojo de información.

La presentación de este trabajo de investigación se ha organizado en cuatro capítulos cuyo contenido se detalla a continuación:

El primer capítulo presenta el marco teórico sobre los procesos de pensamiento docente y profundiza en los constructos de concepciones y creencias docentes. Se recogen y resumen los resultados de los estudios sobre el tema en nuestro país y el extranjero.

En el segundo capítulo se detallan los aspectos metodológicos del estudio. En dicho capítulo se describe brevemente el marco de la investigación cualitativa y su relevancia para abordar un estudio como este. También se describe ampliamente el proceso de análisis de los datos.

El tercer capítulo presenta los resultados de la investigación acompañados de citas textuales de las entrevistas con el fin de ejemplificarlos. Se presentan también cuadros con las frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron las concepciones y creencias.

El cuarto capítulo, se analizan y discuten los hallazgos comparándolos con los resultados de algunas investigaciones sobre las concepciones y creencias docentes presentadas en el primer capítulo. También se incluyen las principales conclusiones del estudio y se proponen recomendaciones para trabajos posteriores en el tema. Luego se presentan las referencias bibliográficas y los anexos correspondientes.

CAPÍTULO 1: PROCESOS DE PENSAMIENTO DOCENTE

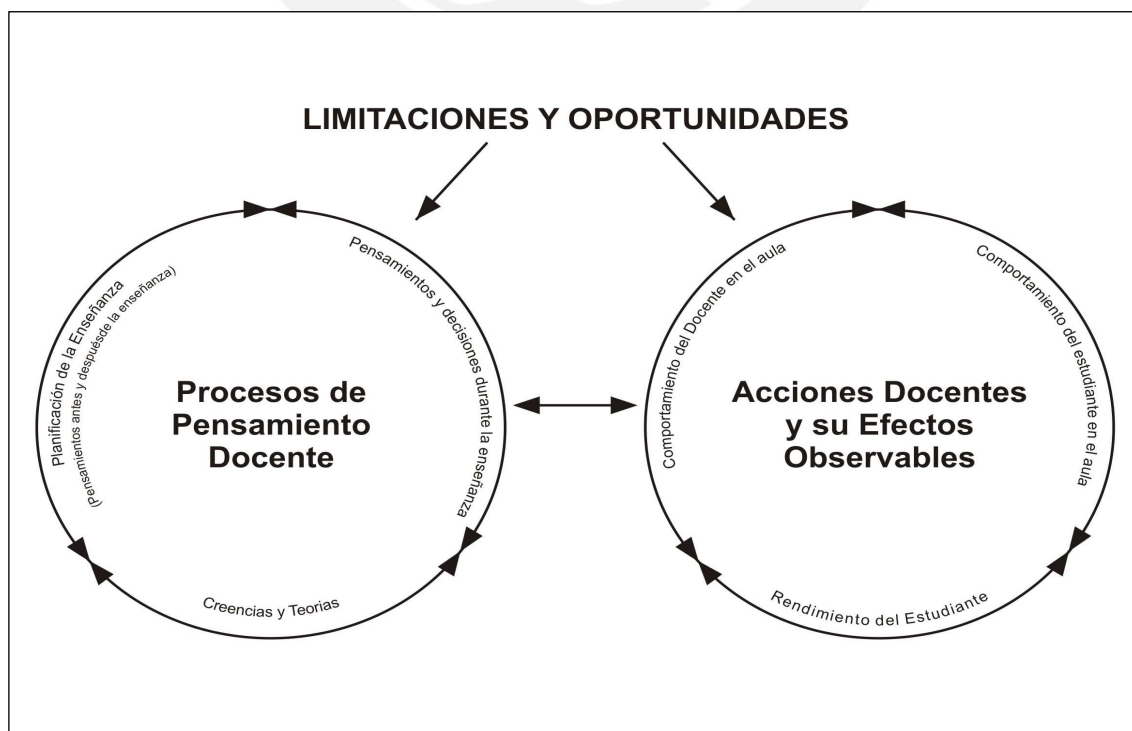
Los estudios sobre el pensamiento docente conforman una rama de la investigación educativa que tiene tres objetivos fundamentales: describir la vida mental de los maestros, comprender y explicar las conductas observables de los docentes antes, durante y después de la práctica educativa y construir un marco general de la psicología cognitiva de la enseñanza que pueda ser usada por investigadores, diseñadores de políticas públicas y currículos, formadores de docentes y los docentes mismos (Clark y Peterson, 1986).

Los temas centrales para el análisis del pensamiento docente son la planificación de la enseñanza, los pensamientos y decisiones involucradas en la acción misma de enseñanza, las reflexiones luego de la enseñanza, el conocimiento y las creencias (Calderhead, 1996 y Clark y Peterson, 1986).

Estos temas fueron organizados por Clark y Peterson (1986) en un modelo que supone una mutua interacción entre ellos y además grafica sus vínculos con las conductas observables del maestro, como se observa en el siguiente gráfico.

Gráfico 1

Modelo de pensamiento y acción docente de Clark y Peterson (1986)



Su aporte resulta importante, pues como señalan los autores, hasta ese momento algunos estudios no habían considerado la relación entre los temas involucrados en el pensamiento y menos aún la relación bidireccional de éstos con las conductas.

Como se observa en el gráfico, el modelo resalta la interacción entre los temas del pensamiento docente a través de flechas bidireccionales y dentro de un círculo. Ambos elementos dan cuenta de una relación constante durante el trabajo cognitivo del docente.

Además, el modelo explicita la relación bidireccional entre los pensamientos y conductas docentes. Como mencionan los autores, la influencia es mutua y el conjunto de pensamientos docentes pueden marcar una pauta en la enseñanza, pero al mismo tiempo las conductas pueden reconfigurar los pensamientos del maestro.

Finalmente, el tercer elemento del modelo está referido al contexto en que el maestro se desenvuelve; su práctica pedagógica y sus pensamientos están fuertemente influenciados por las limitaciones y oportunidades del ambiente donde se desenvuelve. De acuerdo a los autores, el contexto puede estar definido por elementos tan variados como el escenario físico, las demandas u oportunidades de la escuela, la comunidad o el currículo.

Creencias docentes

El estudio del mundo mental o cognitivo de los docentes resulta importante pues ayuda a comprender las prácticas de los docentes en el aula (Clark y Peterson, 1986 y Pajares, 1992). Los hallazgos en esta rama de estudio brindan valiosa información a la formación inicial y en servicio de los docentes; como lo señalan Posner, Strike, Hewson y Gertzog (1982, en Kagan, 1992), algunas creencias personales pueden favorecer el aprendizaje de nuevos conocimientos, mientras que otras pueden dificultarlo. Por ello, para propiciar cambios en las prácticas pedagógicas es importante que los docentes y estudiantes de educación hagan explícitas sus creencias y logren integrar los nuevos conocimientos con sus ideas y nociones previas.

A nivel macroeducativo, las creencias también juegan un rol importante cuando se plantean reformas educativas. Los docentes elaboran una lectura de las propuestas de las reformas a partir de sus creencias, que se construyen desde sus experiencias como estudiantes y docentes. Desconocer las formas de pensar de los docentes podría dificultar la comprensión de las propuestas de cambio y finalmente limitar la

aplicación de ellas. Como lo señala Gregorie (2003:149, en Woolfolk, Davis, Pape, 2006), “comprender cómo las creencias docentes se relacionan con su prácticas así como con los resultados de los estudiantes, puede ser el vínculo perdido entre los llamados a la reforma educativa y la implementación de los docentes de las propuestas de la reforma”. Asimismo, Kagan (1992) opina que los programas de formación en servicio deberían prestar atención a las creencias personales para propiciar el cambio en las prácticas docentes.

En suma, la investigación en el campo de las creencias docentes busca comprender las conductas observables de los maestros. Los hallazgos en las investigaciones sobre este tema podría brindar valiosa información a los programas de formación de docentes, tanto inicial como en servicio, así como favorecer a la implementación de reformas educativas.

Delimitación y definición del constructo

Si bien las creencias docentes son un constructo importante en la investigación sobre el pensamiento docente, hasta ahora se mantiene un debate en su delimitación y definición. Pajares (1992), luego de una extensa revisión sobre la delimitación del constructo, concluye que los investigadores educativos nombran de muchas maneras a las creencias; algunos de los términos usados son: teorías implícitas, teorías personales, juicios, disposiciones, preconcepciones, concepciones, opiniones, ideologías, entre otras. Las múltiples y a veces inconsistentes definiciones de los términos usados en la investigación del pensamiento docente pueden ser explicadas por el abordaje del tema desde diferentes disciplinas y agendas de investigación, lo que dificulta el estudio de las creencias docentes.

Por otro lado, el autor apunta que la confusión entre los términos muchas veces se centra en la distinción entre creencias y conocimiento (Pajares, 1992). Algunos autores han optado por vincular ambos términos, mientras que otros marcan claramente las diferencias entre ellos. Por ejemplo, para Rokeach (1968) los conocimientos son parte de las creencias; define estas últimas como preposiciones, concientes o inconscientes, que son inferidas de las verbalizaciones o acciones de las personas, y están conformadas por tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. En su propuesta, los conocimientos son tomados en cuenta dentro del componente cognitivo de las creencias (Rokeach, 1968, en Cantu, 2001). Así pues, esta conceptualización engloba al constructo conocimientos dentro de creencias.

Por otro lado, Nespor (1987, en Calderhead, 1996), al definir qué son creencias, decide hacer evidentes las diferencias de este constructo con el conocimiento. Así pues propone cuatro características fundamentales que podrían presentar las creencias pero no los conocimientos. Según el autor, las creencias versan sobre la existencia o no de alguna entidad y presentan un panorama ideal o alternativo de la realidad. Además, las creencias, a diferencia de los conocimientos, presentan un componente afectivo. Por último, las creencias poseen una estructura episódica y por ello están asociadas con recuerdos específicos del docente (Nespor, 1987, en Calderhead, 1996).

Revisiones más actuales del tema señalan que los límites entre las creencias y los conocimientos docentes no son tan rígidos, apostando por una postura más comprensiva del fenómeno del pensamiento docente. Así pues, Woolfolk y cols. (2006) luego de una revisión de los estudios actuales sobre conocimientos y creencias dan cuenta de la semejanza de los objetos estudiados por ambos constructos y concluyen que se tratan de categorías que se superponen o traslapan y que las definiciones empiezan a ser más generales.

Entonces, para los propósitos de esta investigación se consideró pertinente reconocer las diferencias entre creencias y conocimiento; las creencias se refieren a suposiciones basadas en la evaluación y el juicio, y que presentan un gran nivel de subjetividad, mientras que el conocimiento se basa en hechos objetivos y fácticos (Calderhead, 1996 y Pajares, 1992). Sin embargo, fue también importante considerar que no se trata de conceptos independientes, sino que, como sugieren Woolfolk y cols. (2006), se traslapan.

En cuanto a la definición de creencias, se decidió seguir los aportes de Rokeach (1968, en Pajares, 1992) pues brinda una definición simple del constructo y plantea supuestos claros en la organización de las creencias.

El autor define creencias como “proposiciones simples, concientes o inconscientes, inferidas de los que una persona dice o hace” (Rokeach, 1968:113, en Pajares, 1992). Presentan componentes afectivos que son capaces de activar emociones, componentes cognitivos vinculados al conocimiento y componentes conductuales que podrían activar la acción (Rokeach, 1968, en Pajares, 1992). Esta definición es aún vigente pues coincide con lo hallado por Lerman (2003) tras resumir los hallazgos de varios estudios en el tema de las creencias docentes sobre las matemáticas. El autor identificó una comprensión común en el constructo creencias, que eran definidas, en forma general, como objetos metales, que presentan tanto componentes afectivos como cognitivos, y que no son sujetos de observación directa.

Sin embargo, uno de los aportes más importantes de Rokeach son los supuestos de organización de las creencias. Según el autor, las creencias configuran un sistema que contiene representadas todas las creencias de una persona acerca de la realidad física y social, organizadas de una forma psicológica, pero no necesariamente lógica. Asume tres supuestos para esta organización: que las creencias difieren en intensidad y poder; que varían en una dimensión de centralidad-marginalidad y que a mayor centralidad de la creencia, mayor resistencia cognitiva al cambio.

Para el autor la “centralidad” se define a partir del número de conexiones o relaciones que tenga una creencia con otras. Mientras mayores implicancias y consecuencias tenga una creencia sobre otras, mayor será su centralidad. Además, dado que la organización del sistema no se fundamenta en la lógica, es posible que creencias contradictorias se sostengan al mismo tiempo en el sistema.

Otro constructo en la investigación actual sobre el pensamiento docente es el término “concepciones”. Como señala Ponte (1999), algunos autores optaron por el uso de este término pues muchas veces el término creencias estaba asociado a lo religioso; sin embargo, la delimitación entre los términos no es clara y otros autores optan por usarlos como sinónimos. Sin embargo para este autor es importante precisar las diferencias entre ambos términos y plantea que las concepciones “pueden verse como un substrato conceptual que juega un papel importante en pensamiento y acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos (Ponte 1992, 1994)” (Ponte 1999:2). Para otros autores, como Thompson (1992, en Ponte, 1999), las concepciones son una estructura general que abarca creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias y gustos. Por su parte, otros autores como Contreras (1998, en Ponte, 1999) y Moreno y Azcárate (2003), apuntan que las concepciones versan sobre las materias u objetos de enseñanza. De ahí que, en comparación con las creencias, tengan un menor nivel de subjetividad pues se refieren a contenidos que los docentes conocen y manejan (Moreno y Azcárate, 2003).

Para los fines de esta investigación, se optó por seguir la definición brindada por Moreno y Azcárate (2003) que se fundamenta en los aportes de Ponte (1994b), Thompson (1992) y Llinares (1991): “Las concepciones son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan.

El carácter subjetivo es menor en cuanto se apoyan sobre un sustrato filosófico que describe la naturaleza de los objetos matemáticos.” (p. 267).

¿Cómo se forman las creencias?

Las creencias se forman a lo largo de la vida pero algunas experiencias tienen una mayor influencia en su conformación. Richardson (1996, en Woolfolk y cols., 2006) menciona tres influencias que definen las creencias de los docentes: influencias personales, la educación en la escuela y el saber formal.

Las influencias personales se refieren a las experiencias de vida individual que se registran en imágenes o metáforas en la mente del docente. Por otro lado, casi todos los maestros han pasado muchos años de sus vidas como alumnos en la escuela y esas experiencias configuran ciertas ideas sobre el significado de la enseñanza y del aprendizaje. De ahí que la vida en la escuela sea otra de las influencias en la conformación de las creencias de los docentes. Por último, el saber formal se refiere a saber académico (como los contenidos de las áreas curriculares) y al saber pedagógico (como las metodologías y estrategias) que los docentes adquieren durante su formación inicial y en servicio (Richardson, 1996, en Woolfolk y cols., 2006).

¿Cuándo el docente utiliza sus creencias?

Otro punto importante a tratar en el estudio de las creencias es cuándo se activan y se utilizan. De acuerdo a Nespor (1987, en Leal, 2005), cuando los docentes se enfrentan a dominios confusos en los que sus estrategias cognitivas y de procesamiento de información habituales no le ofrecen buenos resultados, ellos experimentan una incertidumbre pues no logran reconocer la información más relevante de la situación ni la conducta más apropiada. Es en ese momento en el que los docentes recurren a sus creencias. Así pues, de acuerdo al autor, las creencias tienen una función cognitiva: definen la naturaleza de las tareas o definen los problemas. A partir de este primer paso cognitivo es que se estructuran procesos de pensamiento estratégico como el control o la metacognición.

Tipos de Creencias Docentes

Las áreas más importantes del estudio sobre las creencias docentes son cinco: creencias sobre los aprendices y el aprendizaje, sobre la enseñanza, sobre las áreas curriculares, sobre aprender a enseñar y sobre el “self” y el rol docente (Calderhead, 1996).

La primera de las áreas busca indagar aquellas creencias docentes sobre los estudiantes y sus formas de aprender. Este tipo de creencias tiene una influencia sobre la interacción maestro-alumno y en la aproximación del docente hacia las tareas de enseñanza (desde la estructuración de la tarea hasta la interpretación de los resultados obtenidos por los alumnos). Las creencias sobre la enseñanza recogen las ideas sobre la naturaleza y el propósito de la enseñanza. Las creencias sobre las áreas curriculares incluyen un conjunto de pensamientos sobre el contenido y los significados alrededor del dominio de un curso en particular; así pues, buscan dar respuesta a preguntas como de qué se trata el área, qué significa que un alumno conozca el curso, qué supone que un alumno sea capaz de efectuar con éxito una tarea del curso, entre otras. Las creencias sobre aprender a enseñar se refieren a las ideas sobre el propio desarrollo profesional docente y cómo aprender a enseñar. Por último, las visiones sobre uno mismo y los recursos personales (desde las propias habilidades hasta elementos de la personalidad) para relacionarse con los estudiantes y llevar con éxito una sesión de aprendizaje son abarcados por las creencias sobre sí mismo y sobre los roles como docentes.

La categorización del Calderhead (2006) ofrece un marco general para organizar la revisión de los estudios sobre creencias docentes. Sin embargo, para los fines de esta investigación, fue importante realizar una revisión de las visiones de los docentes sobre el éxito y fracaso en la escuela en general antes de abordar las creencias sobre el área de comunicación integral. Es por ello que a continuación se presenta un conjunto de investigaciones que pretenden brindar un marco amplio para comprender la escuela pública desde el punto de vista de los docentes y más adelante abordar los hallazgos sobre las creencias docentes en el área de la comunicación integral.

Creencias de los docentes sobre el éxito y fracaso en la escuela pública

En 1982, Melo (en Gama y De Jesus, 1998) recogió las opiniones y percepciones de maestros de primaria de las escuelas públicas de Sao Paulo sobre el

fracaso escolar de niños de familias no privilegiadas. A través de un cuestionario identificó tres categorías en las que podían ser organizadas las explicaciones sobre el fracaso más señaladas: responsabilidad de la víctima (estudiante), responsabilidad de la pobreza y de la familia, y responsabilidad de la escuela. Las dos primeras categorías citadas fueron señaladas con mayor frecuencia.

La autora señala que a pesar de que los docentes no conocían muy de cerca las condiciones de vida de los niños y de sus familias y eran concientes de las precarias condiciones de las escuelas, optaron por apuntar a los alumnos y sus familias como principales responsables del fracaso escolar. Esto demuestra, según la autora, que los maestros obvian su rol al explicar el fracaso de sus alumnos en la escuela.

Esta misma tendencia se observa en la investigación realizada por Gama, Lucas, Salviato, De Jesus, Carvalho y Doxsey (1991). Usando un diseño cualitativo de investigación, en el que en principal instrumento fue el grupo focal, indagaron las explicaciones sobre el fracaso escolar de 451 maestros de primaria de escuelas públicas rurales y multigrado de Brasil. Las opiniones de los docentes se agruparon en categorías y las más mencionadas fueron “factores económicos” y “factores psicosociales”. Los primeros describían la situación de pobreza de las familias, señalando como temas centrales los costos directos e indirectos de la educación, la migración, dificultades económicas que dan pie a problemas nutricionales y de salud y el horario laboral de los padres. Los “factores psicosociales” señalados por los maestros se referían a el poco interés de los padres en el trabajo escolar y el rendimiento de sus hijos, problemas psico-sociales del niño vinculados a la escuela (como dificultades motivacionales y la preparación o disposición de los estudiantes para aprender) y problemas de relaciones familiares.

A partir de este estudio, se construyó un cuestionario sobre las posibles determinantes del éxito y fracaso escolar (Gama y De Jesus, 1998). Éste fue utilizado primero en un estudio pequeño con una muestra de 28 maestros de escuela pública de primaria (grados 1, 3 y 5 de primaria) y luego en uno mayor que recogió información del 907 maestros de educación pre escolar (igual al 99.2% del magisterio). Los resultados encontrados fueron similares en ambos grupos, los maestros optaron por explicar el fracaso a través de temas vinculados a los alumnos y sus familias. Los mismos temas se repitieron en el éxito pero además la figura del docente cobró importancia.

Específicamente los docentes de ambos estudios reportaron que el fracaso escolar se debía a las condiciones de pobreza de la familia, la falta de interés de los

padres en el trabajo escolar de sus hijos y el poco esfuerzo del alumno. En el caso del éxito, los docentes nombraron el interés de las familias en el trabajo escolar de sus hijos, el esfuerzo de los alumnos, las buenas habilidades para relacionarse del docente y las buenas habilidades de enseñanza (Gama y De Jesus, 1998).

Por su parte, Gatti, Esposito y Neubauer da Silva (1994) también describieron a los maestros brasileiros del nivel primaria de la escuela pública. Una de las principales problemáticas de la educación en ese país, según los autores, es la repitencia. Por ello, a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, indagaron las razones que los maestros construyen para explicar la repitencia de sus alumnos. En la muestra de 304 docentes, las razones más mencionadas fueron “la falta de interés por parte de los alumnos (61%), la falta de interés por parte de los padres (49%), el exceso de inasistencias de los alumnos (34%) y la desintegración familiar (33%). Otras alternativas, relacionadas con aspectos pedagógicos y materiales, fueron poco destacadas” (p. 42). Además, en las preguntas abiertas los docentes complementaron la información, señalando la desnutrición, los problemas de madurez de los niños y la familia como otras causas importantes para la repitencia. Tan sólo un docente mostró una tendencia contraria indicando que el sistema escolar no responde a las necesidades de las comunidades.

Un hallazgo importante de este mismo estudio fue que dichas respuestas se mantuvieron a pesar de las diferentes características socioeconómicas de los participantes, lo que quiere decir que existe una tendencia para explicar la repitencia más allá de la posición económica y social de los profesores.

Las investigaciones hasta ahora presentadas para el caso brasileño presentan una tendencia explicativa en los docentes; ellos apuntan que las causas del fracaso en la escuela se encuentran en las familias y los estudiantes y en las condiciones de pobreza en las que viven. Al explicar el éxito, variables vinculadas a los docentes toman relevancia.

En el caso peruano dicha tendencia parece repetirse. Ansión (1989) indagó los problemas de la escuela rural desde el punto de vista de los maestros intentando comprender la escuela pública de las comunidades campesinas de Cusco, Puno, Ancash y Junín. Para ello utilizó una metodología cualitativa y recogió la información a partir de cuestionarios de preguntas abiertas y conversaciones con los docentes.

Los problemas identificados por los maestros fueron dos principalmente: el bajo rendimiento escolar y el ausentismo, la repitencia y la deserción. Sobre la problemática del bajo rendimiento, los maestros indicaron dos causas vinculadas: la desnutrición y los problemas de comprensión y memoria de los alumnos. Según los maestros, la

pobre alimentación de sus alumnos se encuentra asociada a la incapacidad de sus estudiantes para aprender y “retener” lo que ellos les enseñan en la escuela. Por otro lado, la problemática del ausentismo, repitencia y deserción es explicada por dos motivos: el desinterés de los padres de familia y sus dificultades económicas. Así pues, los docentes consideran que los padres de familia no se interesan en la educación de sus hijos y que además no cuentan con los recursos económicos necesarios para solventar los gastos que implica.

Así pues, el autor concluye:

“Los profesores son conscientes de las deficiencias de la educación escolar en el campo. (...). Son críticos con respecto al sistema educativo y señalan acertadamente muchas causas de las deficiencias, pero en su discurso nunca aparecen ellos involucrados como parte del problema, como si no tuvieran nada que ver con las deficiencias. No demuestran capacidad para la autocrítica, pues para ellos, los responsables siempre son otros: las autoridades del ministerio o las circunstancias en que viven los propios niños. Si bien es cierto que los maestros revelan así factores explicativos fundamentales, ellos mismos no se sienten realmente comprometidos con la solución de los problemas, pues no reconocen tener ninguna responsabilidad en ellos” (Ansión, 1989: 150-151).

Sin embargo, cuando se trata del éxito escolar las explicaciones son otras. Rivero (2002), a través de una encuesta, interrogó a 1000 docentes a nivel nacional sobre los factores que influyen en el aprendizaje escolar, entre otros temas. Como señala el autor, “los docentes enfatizan la importancia de la calidad del docente como principal factor escolar (36.1%) acompañado por un factor extraescolar; el acompañamiento y apoyo de las familias (31.6%)”. Los docentes priorizan estos dos factores antes que variables referidas a la escuela o el nivel económico y social de las familias. En la submuestra Lima Metropolitana se observó una diferencia entre la zona urbana y rural, los docentes de zona urbana brindan mayor importancia al acompañamiento y apoyo de las familias que los docentes de la zona rural (Rivero, 2002).

En suma, las investigaciones en nuestro contexto y otros países indican una tendencia argumentativa en los docentes. Para el caso del fracaso, las causas se centran en las características y dinámicas de las familias, los estudiantes y sus condiciones de pobreza. Para el caso del éxito, las familias también ocupan un rol importante pero además se nombra al docente como un actor importante en el logro escolar.

Creencias y concepciones docentes sobre el área de Comunicación Integral

Al realizar la indagación bibliográfica se halló que la mayoría de investigaciones publicadas en el tema de creencias docentes sobre áreas curriculares está centrada en el tema de las matemáticas y estas provienen en su mayoría de los Estados Unidos, esta tendencia en la bibliografía también es reportada por el primer estudio en el tema de las creencias en nuestro país. Las escasas investigaciones encontradas sobre creencias en el área de comunicación integral utilizan muestras de estudiantes de últimos ciclos de educación o docentes del nivel inicial (Deal y White, 2006; Linek, Sampson, Raine, Kaklamp y Smith, 2006; Asselin, 2000 y Seung-Yoeun, 1998) fue por ello que no fueron considerados en esta revisión bibliográfica.

En nuestro país el tema de creencias docentes es nuevo. Los estudios iniciales fueron realizados por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC). El primero de ellos, "Explorando algunas características de los docentes del Perú" (en prensa a), fue complementado con un estudio cualitativo sobre la realidad cotidiana de las escuelas públicas (en prensa b). Se halló también información valiosa sobre el punto de vista de los docentes en la investigación realizada por Carreño (2004) sobre las prácticas pedagógicas en Comunicación Integral.

A continuación se presentan los hallazgos de las investigaciones realizadas en nuestro medio sobre las creencias docentes en el área de comunicación integral.

La investigación pionera en nuestro país sobre las creencias docentes fue el estudio descriptivo que realizó la UMC del Ministerio de Educación. Los investigadores buscaron describir las creencias de los docentes respecto a la enseñanza y aprendizaje de las áreas de matemática y comunicación y para ello construyeron un cuestionario de alternativas cerradas para cada una de las áreas. El instrumento fue concebido bajo las propuestas del nuevo enfoque pedagógico y los enfoques tradicionales de la enseñanza, conforme a ello presentaban afirmaciones que respondían a las propuestas dichos enfoques. El cuestionario sobre comunicación integral fue respondido por 593 docentes de primaria y 667 de secundaria que enseñaban a los alumnos evaluados en la EN 2004.

En líneas generales, los resultados apuntaron niveles de acuerdo similares para los docentes de primaria y secundaria con respecto a las afirmaciones planteadas en los cuestionarios, además se evidenció similares niveles de acuerdo con las creencias de los enfoques presentados (tradicional y el nuevo enfoque pedagógico). Esto último evidenció las incongruencias que existían en las creencias de los

docentes, pues los enfoques brindan énfasis a diferentes aspectos en la enseñanza de las matemáticas y de la comunicación integral.

Específicamente en comprensión lectora se observó que los docentes brindan mucha importancia a la comprensión de las palabras y uso del diccionario. Así pues, el 71% de docentes de primaria y el 76% de secundaria estuvieron de acuerdo con que es indispensable conocer el significado de todas las palabras de un texto para poder comprenderlo. Asimismo, poco más del 90% de docentes de primaria y secundaria consideró que el uso del diccionario es la mejor alternativa cuando los estudiantes no conocen el significado de una palabra. De acuerdo con los autores, ambas creencias corresponden al enfoque tradicional de la lectura que supone un manejo mecánico del código escrito.

Al indagar sobre la lectura en voz alta y la comprensión lectora se encontró que el 60% de docentes de primaria y 68% de secundaria, considera la lectura en voz alta como la mejor actividad para desarrollar dicha habilidad. Según los investigadores, este tipo de respuesta daría cuenta de que los docentes consideren la fluidez y entonación al leer como sinónimo de comprensión.

Otras creencias sobre comprensión lectora evidenciaron que los docentes sostenían al mismo tiempo ideas del enfoque tradicional y del nuevo enfoque pedagógico. En el tema de la relectura de textos, el 77% de docentes de primaria y secundaria se mostró de acuerdo con que sus estudiantes revisen los textos durante la resolución de ejercicios de comprensión lectora, pero al mismo tiempo 56% de docentes de primaria y 46% de secundaria mencionaron lo contrario. Si bien no se trata de la mayoría, las creencias de este último grupo de los docentes “revelaría (...) la creencia de que guardar en la memoria lo leído es equivalente a comprender un texto” (p. 13).

Por otro lado, en cuanto a la producción escrita se observó que los docentes sostenían creencias que hacían énfasis en la claridad y organización de los textos y al mismo tiempo se mostraban de acuerdo con que la ortografía y puntuación eran primordiales en la capacidad de escribir. Mientras el 93% y 91% de docentes de primaria y secundaria respectivamente se mostraban de acuerdo con brindar mayor atención a la claridad y organización de las ideas de un textos antes que a la caligrafía u ortografía, el 65% de profesores de primaria y el 53% de secundaria apuntaron que los buenos escritores debían conocer las reglas ortográficas y de puntuación. Entonces, si bien la mayoría abogaba por la tendencia del enfoque comunicativo actual que prioriza la coherencia de los textos, aún persiste un grupo importante de docentes que sigue apostando por un enfoque más normativo de la producción escrita.

En general, estos resultados evidenciaron las inconsistencias en las creencias de los docentes y llevaron a los autores a reflexionar sobre la forma en que se introdujo el nuevo enfoque pedagógico y sobre cómo los docentes podrían apropiarse de una nueva propuesta pedagógica. Así pues, ellos sugieren que cualquier cambio debería estar soportado por un proceso reflexivo que ayude al docente a revisar la efectividad de sus prácticas y repensar en nuevas formas de enseñanza.

Los hallazgos del primer estudio sobre creencias docentes dieron pie a una segunda investigación que tuvo como objetivo conocer de manera profunda las concepciones docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y las áreas de comunicación integral y matemática y comprender cómo influyen dichas concepciones en sus prácticas pedagógicas. Para ello usaron una metodología cualitativa de tipo estudio de casos. Recogieron información por medio de entrevistas, grupos focales y observaciones de aula de 9 docentes (6 mujeres, 3 varones) de 6to grado de primaria de cuatro escuelas ubicadas en sectores urbano marginales de Lima Metropolitana.

A partir de la información recogida se pudieron inferir cinco concepciones centrales en la enseñanza de la comunicación integral. En el tema de la comprensión lectora se evidenció que todos los docentes de la muestra sostuvieron que una estrategia básica era la identificación de la idea central del texto. Conforme a ello, se pudo observar en las sesiones de clase que una de las tareas en la que inciden todos es el subrayado de las ideas principales de cada párrafo. Sin embargo, como señalan los autores, los docentes aplican dichas estrategias independientemente del tipo de texto que utilicen en el aula, cuando éstas se ajustan mejor a textos informativos, descriptivos y expositivos. De ahí que al emplearlas en textos narrativos los docentes confundían la idea central con la moraleja o alguna enseñanza de la lectura. Esto daría cuenta de algunas limitaciones metodológicas de los docentes para el trabajo de la comprensión lectora.

En esta misma línea, se identificó que los docentes “creen que el proceso lector consiste en la apropiación pasiva de los contenidos del texto y no en la interacción entre el lector y los contenidos que ofrecen los textos” (p. 28). Esta concepción pudo ser inferida de las actividades o preguntas que plantean los profesores luego de la lectura. De acuerdo a los autores, no se observó el uso de preguntas que llevaran al estudiante a emitir sus opiniones ni tampoco reflexionar sobre los contenidos leídos.

Se profundizó además en la creencia identificada en el estudio descriptivo sobre la lectura en voz alta y su relación con la comprensión de lectura. De acuerdo a la información del estudio cualitativo, los docentes invierten mucho tiempo en el aula en la lectura en voz alta, solicitando a algunos estudiantes para que lean a toda la

clase. La insistencia en esta práctica daría cuenta de la creencia que el dominio de la decodificación y la fluidez influirían en la mejora de la comprensión lectora, confirmando lo hallado en el estudio descriptivo. Además, esta práctica podría dar cuenta de que “la lectura no es entendida como el proceso de interacción personal entre el texto y el lector sino como una práctica oral colectiva” (p. 29).

Otra creencia estudiada a mayor profundidad en el estudio cualitativo fue el uso del diccionario. Según los resultados del estudio descriptivo, los docentes consideraban muy importante el uso de diccionario durante las actividades de lectura. Esta creencia se reafirmó al observar la importancia brindada al uso de esta herramienta durante las actividades del área de comunicación y que reflejaría que los docentes consideren que “un buen lector es aquel que entiende el significado básico de las palabras en el nivel literal” (p. 28). Según los autores, esta concepción se vincula al enfoque tradicional de la lectura, en el que la comprensión de palabras y frases aisladas resulta importante en la comprensión de textos.

Finalmente, se observó una concepción vinculada a la gramática. A partir de la información, los investigadores infirieron que “la enseñanza teórica de la gramática y los ejercicios de categorización gramatical siguen teniendo un lugar preferencial dentro del área de comunicación” (p. 29). De acuerdo a ello, se observaron prácticas que tienen como fin último el dominio de las categorías gramaticales y no están conectadas con el dominio la comprensión lectora ni la producción de textos.

En líneas generales, los hallazgos de este estudio permitieron conocer de forma más profunda las concepciones docentes sobre comunicación integral y además vincular éstas con las prácticas que presentan en el aula.

La información presentada en estos estudios pueden ser complementada con los resultados de Carreño (2004) quien realizó un estudio sobre las prácticas pedagógicas de la enseñanza de la lectura en sexto grado de primaria. La muestra estuvo conformada por 88 docentes de escuelas públicas de 13 ciudades del Perú. A través de un cuestionario, recogió información sobre: el conocimiento teórico, las actividades, la evaluación y las dificultades en el tema de la lectura.

Al indagar el conocimiento de los docentes sobre la lectura, la investigadora presentó definiciones sobre la lectura y los docentes debían elegir una de ellas. La alternativa más señalada fue “construcción del significado del texto, a partir de la experiencia del lector”. Este resultado, según la autora, de cuenta de que los maestros han dejado atrás una visión de la lectura como un proceso de decodificación y priorizando ahora la comprensión lectora.

En cuanto al tema de las dificultades de la lectura, los docentes coinciden en señalar que sus alumnos no presentan muchas dificultades en la comprensión de textos pero sí en habilidades vinculadas a la decodificación; en el cuestionario, los maestros marcaron los ítems “articulación y pronunciación”, “no respetan los signos de puntuación”, y “leen muy rápido” como problemas de lectura más frecuentes en sus estudiantes.

Además, al preguntar por las causas de las dificultades en la lectura, los docentes señalaron en la encuesta los ítems: “no practican en el hogar”, “bajo nivel cultural de la familia” y “falta de hábito [de lectura del niño]” como las razones más frecuentes que explican las dificultades en la lectura.

Carreño (2004) sostiene que estos resultados podrían demostrar que los maestros no reconocen los graves problemas en la comprensión de lectura a pesar de que estudios y evaluaciones a nivel nacional dan cuenta de claras dificultades en el área. “Nuevamente se puede apreciar el énfasis puesto por los docentes en otros aspectos de la lengua, relacionados con la lectura oral y la decodificación, que los lleva a focalizar su atención en las dificultades surgidas en éstas áreas, pasando por alto las dificultades en la comprensión de lectura” (p. 82).

En cuanto a las principales causas reportadas, la autora recalca que los docentes tienden a responsabilizar a las familias y a los niños al señalar factores como falta de práctica en el hogar y el bajo nivel cultural de las familias y la falta de hábitos de lectura del niño.

Planteamiento del Problema

Las últimas evaluaciones nacionales de rendimiento académico (EN 2004, EC 2007) demuestran las graves dificultades de los estudiantes de las escuelas públicas para alcanzar los logros esperados en las competencias comunicativas. Así, al finalizar el año escolar, tan solo el 15% de estudiantes de segundo grado de primaria alcanza los logros planteados en la estructura curricular sobre comprensión de textos escritos (MED, 2005 y MED, 2008). Las dificultades persisten en el nivel secundario, en la evaluación nacional 2001 se encontró que solo el 23% de los estudiantes logra entender un texto de manera global y realizar inferencias a partir de la información brindada (MED, 2003).

Dichos resultados evidencian los graves problemas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de las escuelas públicas peruanas. Tal como lo señala el Consejo Nacional de Educación (CNE):

“El aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica. Tal vez no exista expresión más emblemática de esta situación que el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura, (...)” (2007:30)

Estas evidencias pusieron al centro del debate al docente y su capacidad para hacer efectiva la enseñanza. Se presumía sobre sus pobres habilidades pedagógicas y como consecuencia fueron señalados como los principales responsables de los problemas de rendimiento de los estudiantes, lo que condujo a que el desprestigio de la profesión docente aumente.

A pesar de ello, se seguía sosteniendo desde algunos sectores de la sociedad civil y el Estado que el docente era un agente primordial para el cambio educativo. El Estado demostró dicha postura en la práctica al impulsar y llevar a cabo programas para promover el rol docente y brindarle espacios de formación en servicio para mejorar su práctica educativa. Ejemplos claros de ello son las normativas e intervenciones como el PLANCAD ejecutado en la segunda mitad de los noventa, el Programa de emergencia educativa realizado entre el 2004 y 2006 y Proyecto Educativo Nacional (Objetivo Estratégico 3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia).

Al mismo tiempo, las intervenciones del Estado hicieron énfasis en las habilidades comunicativas. Conforme a ello, se llevaron a cabo dos importantes programas: el Programa Nacional de Emergencia Educativa 2004-2006 y el Plan Lector en el año 2006. En ambos se apostó por el fortalecimiento de las habilidades de enseñanza de los maestros para generar aprendizajes efectivos en los estudiantes. Específicamente, en el Programa de Emergencia Educativa 2004-2006 se consideró la estrategia de la capacitación docente para revertir el fracaso escolar y garantizar el aprendizaje de la comunicación y la comprensión lectora (MED, 2003).

Así pues, los planes, programas y normas validan el importante rol del maestro en el cambio educativo. Como lo señala Cárdenas (2000), la participación del profesorado es vital en los procesos de transformación educativa pues de ellos depende la ejecución efectiva de las propuestas en las escuelas, en la medida en que los docentes tienen un rol protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

Sin embargo, los procesos de cambio educativo no solamente pasan por brindar herramientas metodológicas o didácticas a los maestros. Las experiencias de

capacitación docente centradas en la instrumentalización de los profesores, al parecer, no han logrado un impacto real en el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos (Carrillo, 2001). Entonces, para la transformación educativa no solo es importante brindar herramientas didácticas específicas y fortalecer profesionalmente al docente.

Algunos autores coinciden en que la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas supone un proceso reflexivo, en el que los docentes analicen sus propias prácticas e identifiquen las posibilidades de las nuevas propuestas. En este proceso, las creencias juegan un rol importante (Linek, y cols., 2006; Woolfolk y cols., 2006 y Calderhead, 1996). Puntualmente, Posner y cols. (1982, en Kagan, 1992) proponen que las creencias funcionan como filtros para el nuevo conocimiento y que algunas creencias podrían favorecer el aprendizaje de ciertos conocimientos pero que otras podrían dificultarlo. Por ello sugieren que en los procesos de enseñanza de maestros los formadores propicien que sus alumnos hagan explícitas sus creencias, que confronten las posibles inconsistencias y ofrezcan varias oportunidades para integrar y diferenciar los nuevos y antiguos conocimientos.

En suma, el cambio educativo no pasa solamente por fortalecer las capacidades pedagógicas de los docentes sino también por favorecer procesos de reflexión de sus propias creencias, expectativas y percepciones sobre sus alumnos y sus prácticas que, finalmente, tienen un impacto en las acciones de enseñanza en el aula.

Conforme a ello, el conocimiento de las variables de pensamiento docente podría favorecer a los procesos de capacitación, monitoreo y asesoramiento psicopedagógico orientados a promover procesos reflexivos en el docente con el fin de mejorar sus prácticas en el aula y así se logren los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, se consideró importante abordar el tema docente tomando en cuenta las persistentes desigualdades educativas de nuestro país. De acuerdo a Benavides (2007), en el Perú la desigualdad educativa se encuentra vinculada a las diferencias socioeconómicas de los educandos; es decir, los contextos sociales y económicos de los estudiantes determinan, en cierta medida, las limitaciones y oportunidades del proceso de enseñanza. Conforme a ello, se decidió centrar la atención en docentes que enseñan a estudiantes que viven en los sectores desfavorecidos o caracterizados por la pobreza. El propósito de ello fue ahondar en las percepciones de los docentes sobre las dificultades que este medio adverso condiciona en las familias, los niños y sus aprendizajes.

La indagación de las concepciones y creencias estuvo centrada en el área curricular de comunicación integral pues las evaluaciones de rendimiento estudiantil demuestran serias dificultades en ese campo; se focalizó en las situaciones de éxito y fracaso pues darían cuenta de situaciones extremas en el logro del área curricular seleccionada. Dado que el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura se inicia y consolida en los dos primeros años de primaria, se eligió abordar el tema con docentes de 3er grado de primaria.

Entonces, el presente estudio busca aportar a la comprensión de los procesos educativos desde la indagación de las concepciones y creencias sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral de docentes que laboran en condiciones desfavorecidas. La pregunta central de este estudio fue: ¿Cuáles son las concepciones sobre el éxito y fracaso en comunicación integral y qué creencias tienen sobre los factores que conducen al éxito y fracaso en dicha área curricular un grupo de profesores de 3er grado de primaria de escuelas públicas ubicadas en distritos de nivel socioeconómico bajo?

Objetivo General:

- Caracterizar las concepciones y creencias atribuidas al éxito y fracaso en el área de comunicación integral por un grupo de profesores de 3er grado de primaria de escuelas públicas ubicadas en distritos de nivel socioeconómico bajo.

Objetivo específico:

- Identificar y describir las posibles diferencias en las concepciones y creencias de docentes de acuerdo a su formación inicial, formación en servicio y experiencia docente.

CAPÍTULO 2: METODOLOGÍA

El objetivo del presente estudio fue caracterizar las concepciones y creencias sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral de maestros de 3er grado de primaria de escuelas públicas.

De acuerdo a las recomendaciones de Pajares (1992), se optó por el marco de la investigación cualitativa. La investigación cualitativa se define como un paradigma que describe la construcción del conocimiento como un proceso interpretativo (Flick, 2004; González, 1999; Denzin y Lincoln, 1994 y Patton, 1990) en el que el investigador busca identificar y reconstruir los fenómenos desde el punto de vista de los sujetos estudiados, es decir, busca capturar su subjetividad (Flick, 2004; González, 1999 y Denzin y Lincoln, 1994) a través de la interacción con él y de la comprensión de sus interacciones con otros sujetos (González, 1999; Denzin y Lincoln, 1994 y Patton, 1990) en su contexto cotidiano y natural (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 1994 y Patton, 1990).

La investigación cualitativa permite acceder al mundo interno del docente, dar cuenta del contexto en el que vive y proveer información para ofrecer hipótesis sobre sus conductas. En contraste, las metodologías del paradigma cuantitativo desconectan las creencias del contexto y proveen muy poca información para elaborar inferencias sobre las posibles conductas docentes (Pajares, 1992). Por ejemplo, Munby (1982, 1984, en Pajares, 1992) señala que los inventarios de creencias usados en estudios cuantitativos pueden presentar creencias que no corresponden a la realidad del docente.

Dentro de la investigación cualitativa existen un conjunto de enfoques; el elegido para la presente investigación fue el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982) que busca reconstruir las teorías subjetivas de los participantes con respecto a un tema u objeto (Flick, 2004).

De acuerdo al interaccionismo simbólico, se optó por una metodología que coincidiera con dichas premisas. Por ello se eligió la planteada por la teoría fundamentada o *grounded theory* (Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996). El objetivo de esta metodología es construir, a través de un proceso inductivo e interpretativo, un conjunto de conceptos e identificar los vínculos entre ellos. Conforme a ello, a pesar de que el investigador cuenta con un marco conceptual sobre el tema, evita iniciar la

exploración con categorías preestablecidas para permitir que la teoría surja del análisis de la información (González, 1999; Patton, 1990 y Strauss y Corbin, 1994).

Por otro lado, este estudio se enmarca en el tipo de investigación exploratorio que tiene como objetivo examinar un tema de investigación poco estudiado. Su valor principal reside en que permite al investigador familiarizarse con un tema y posteriormente articular una investigación más compleja sobre el mismo (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La investigación de este tema en nuestro país es escasa. Se hallaron solo tres estudios que abordan el tema de las cogniciones docentes, dos de ellos brindan mucha información valiosa sobre las concepciones y creencias docentes y el otro indaga el tema como un dato adicional al estudiar las prácticas docentes (UMC, en prensa a; UMC, en prensa b y Carreño, 2004). Por ello, el presente estudio se enmarca en el tipo de investigación exploratoria pues busca profundizar y comprender las creencias docentes.

Participantes

Uno de los intereses de este estudio fue conocer la visión de los docentes que trabajaban en contextos desfavorecidos donde posiblemente las condiciones de vida configuran un conjunto de dificultades para el proceso educativo y el desempeño de los estudiantes.

Siguiendo dichos intereses, la muestra fue seleccionada intencionalmente, de acuerdo a la riqueza de la información que podrían proporcionar los participantes para responder las preguntas de investigación. Este tipo de selección es característica de los estudios cualitativos (Patton, 1990).

El tipo de muestreo intencional fue el de muestra homogénea (Patton, 1990). Por medio de este tipo de muestreo se busca describir, en forma profunda, a un grupo particular con características muy similares.

Es importante señalar que el procedimiento de muestreo intencional no pretende brindar información representativa de una población general, por el contrario, busca una comprensión profunda de un fenómeno. En ese sentido, el tamaño de la muestra se encuentra vinculado a la riqueza de la información que brindan los participantes (González 1999; Latorre, Arnal y Del Rincón, 1996 y Patton, 1990).

En los estudios cualitativos, los investigadores recogen información hasta que los nuevos datos coinciden y confirman los datos ya obtenidos. El momento en el que ya no emergen más datos nuevos se denomina punto de saturación (Morse, 1994).

Siguiendo estas consideraciones, primero se determinaron las características para la selección de las escuelas y de los maestros.

Las características para elegir las escuelas fueron:

- Tipo Polidocente Completa
- Mixta
- Atención a Primaria de Menores
- Ubicación en distrito de nivel socio económico bajo

Las características para seleccionar a los docentes fueron:

- Ser nombrado
- Enseñar el 3er grado (en el 2006)

Conforme a dichos criterios, se seleccionaron escuelas ubicadas en distritos del cono norte y este de Lima Metropolitana. De acuerdo a los estudios socioeconómicos de APOYO (2005), la mayoría de la población de dichos distritos se ubica en los niveles socioeconómicos C y D.

La información de las zonas específicas de ubicación de las escuelas se obtuvo del portal ESCALE del MED (2006). Conforme a dichos datos, 4 de las 11 escuelas estaban ubicadas en zonas urbanas, un número similar en asentamientos humanos y las tres restantes en zonas urbano marginales.

Cuadro 1

Distribución de escuelas de la muestra según zona de ubicación

| <i>Zona</i> | <i>Frecuencia</i> |
|---------------------|-------------------|
| Urbana | 4 |
| Urbano Marginal | 3 |
| Asentamiento Humano | 4 |
| Total | 11 |

En dichas escuelas, se solicitó la participación voluntaria a los docentes de 3er grado. En estos espacios encontramos que casi la totalidad de docentes de primaria era mujer. Así, a pesar de no ser un criterio inicial para seleccionar la muestra, el grupo estuvo confirmado por docentes mujeres en su totalidad.

El proceso de recojo de información en dichas escuelas fue constantemente evaluado para determinar el momento en que los nuevos datos confirmaran la información ya recogida. Así pues, 22 entrevistas a profundidad a docentes permitieron comprender el fenómeno estudiado y llegar al punto de saturación.

Entonces, los participantes de este estudio fueron un total de 22 maestras de 11 escuelas públicas de los distritos de San Martín de Porres, San Juan de Lurigancho, Los Olivos e Independencia. A continuación se muestra el cuadro 2 con la distribución de escuelas y docentes entrevistados en cada uno de los distritos.

Cuadro 2

Distribución de escuelas y docentes de la muestra por distrito

| <i>Distrito</i> | <i>Colegios</i> | <i>Docentes</i> |
|------------------------|-----------------|-----------------|
| San Martín de Porres | 1 | 1 |
| San Juan de Lurigancho | 2 | 5 |
| Los Olivos | 2 | 4 |
| Independencia | 6 | 12 |
| Total | 11 | 22 |

El listado del anexo A ofrece la ampliación de la información brindada en este cuadro, donde se reportan los participantes por cada escuela.

A continuación se describe a la muestra de acuerdo a sus características generales, situación y formación docente. Las características generales aluden a la edad, lugar de nacimiento y lengua materna de las docentes participantes, en el cuadro a continuación se puede observar un resumen de ellas.

Cuadro 3

Características generales de las participantes

| | | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|---------------------|------------|-------------------|-------------------|
| Edad | 30 – 34 | 2 | 9,1 |
| | 35 – 39 | 9 | 40,9 |
| | 40 – 44 | 4 | 18,2 |
| | 45 – 49 | 4 | 18,2 |
| | 50 – 54 | 2 | 9,1 |
| | 55 – 60 | 0 | 0,0 |
| | 60 – 65 | 1 | 4,5 |
| Lugar de Nacimiento | Lima | 12 | 54,5 |
| | Lambayeque | 3 | 13,6 |
| | Ica | 2 | 9,1 |
| | Ancash | 1 | 4,5 |
| | Cajamarca | 1 | 4,5 |
| | Junín | 1 | 4,5 |
| | San Martín | 1 | 4,5 |
| | Tumbes | 1 | 4,5 |

| | | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|----------------|------------|-------------------|-------------------|
| Lengua Materna | Castellano | 21 | 95,5 |
| | Quechua | 1 | 4,5 |

Las edades de las participantes fluctuaron entre 33 y 65 años, presentando un promedio de 42.7 años de edad. El rango de edades donde se ubicó la mayoría fue entre 35 y 49 años. En cuanto al lugar de nacimiento, la mitad de las maestras nació en el departamento de Lima; las demás maestras provienen de variados lugares de la costa y sierra del país. Por otro lado, salvo una docente, todas las participantes presentan el castellano como lengua materna; la única docente que tiene como primera lengua el quechua proviene de Ancash.

En cuanto a las características de la situación docente de las participantes, las profesoras presentan entre 7 y 27 años de experiencia desempeñando la docencia; en promedio el grupo alcanza 16.6 años de experiencia. Además, para el año 2006, las maestras tenían entre 1 y 23 años de servicio en la misma escuela; en promedio, el grupo presentó 10.4 años de experiencia en el mismo centro educativo. A continuación se muestra el cuadro 4 con la distribución de participantes de acuerdo a los años de experiencia como docentes y en el centro educativo.

Cuadro 4

Distribución las participantes según años de experiencia como docentes y en el centro educativo

| <i>Años</i> | <i>Experiencia como docente</i> | | <i>Experiencia en el centro educativo</i> | |
|-------------|---------------------------------|--------------------|---|--------------------|
| | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentajes</i> |
| 1 – 4 | - | - | 1 | 4,5 |
| 5 – 9 | 3 | 13,6 | 8 | 36,4 |
| 10 – 14 | 7 | 31,8 | 9 | 40,9 |
| 15 – 19 | 5 | 22,7 | 1 | 4,5 |
| 20 – 24 | 4 | 18,2 | 3 | 13,6 |
| 25 – 30 | 3 | 13,6 | - | - |
| Total | 22 | 100 | 22 | 100 |

Además, se recogió información sobre el grado en que se desempeñaron el año previo a la entrevista (2005). Dos grupos importantes, del 40% cada uno, enseñó en segundo y cuatro grado de primaria. En el cuadro 5 se observa la distribución de participantes de acuerdo al grado en que enseñaron en el 2005.

Cuadro 5

Distribución de las participantes según grado que enseñaron en el 2005

| <i>Grado</i> | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentaje</i> |
|---------------|-------------------|-------------------|
| Segundo grado | 9 | 40,9 |
| Tercer grado | 2 | 9,1 |
| Cuarto grado | 9 | 40,9 |
| Quinto grado | 0 | 0,0 |
| Sexto grado | 2 | 9,1 |
| Total | 22 | 100 |

En cuanto a la formación inicial, 11 maestras cursaron estudios para ser docentes en universidades, mientras que 7 estudiaron en institutos pedagógicos. También se observaron dos casos que cursaron estudios de profesionalización y una de ellas se formó como Técnico en Producción Agrícola. Todas las participantes que se formaron como docentes siguieron la especialidad de educación primaria.

Sobre la formación en servicio, salvo una docente, todas las participantes declararon haber seguido cursos de capacitación entre los años 2000 y 2006. En promedio, las docentes cursaron 2.5 talleres o cursos entre los años mencionados, el número máximo fue de 5 y el mínimo de 1. Específicamente en el año en que fueron entrevistadas (2006), 13 de ellas estaba siguiendo o había concluido algún curso de capacitación. Se realizó una clasificación de los nombres de los cursos de capacitación para tener un panorama general de las temáticas en las que se actualizaron las docentes entre el 2000 y 2006. El resultado brindó cinco grandes temáticas, como se puede apreciar en el cuadro a continuación. Asimismo, todas las docentes mencionaron tener intenciones por seguir capacitándose. La demanda se pudo organizar en cinco grandes temáticas, que se muestran en el siguiente cuadro.

Cuadro 6

Distribución de las participantes según formación inicial, en servicio y demandas de capacitación

| | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentajes</i> |
|-----------------------------|-------------------|--------------------|
| Formación Inicial | | |
| Superior universitaria | 11 | 50,0 |
| Superior no universitaria | 7 | 31,8 |
| Profesionalización | 2 | 9,1 |
| No estudió para ser docente | 1 | 4,5 |
| Otros | 1 | 4,5 |

| | <i>Frecuencia</i> | <i>Porcentajes</i> |
|--|-------------------|--------------------|
| Formación en Servicio* | | |
| No reporta el nombre del curso de capacitación | 2 | 9,1 |
| Comunicación integral, comprensión lectora y plan lector | 12 | 54,5 |
| Lógico matemáticas y comunicación integral | 8 | 36,4 |
| Herramientas docentes (metodologías de enseñanza, diseño curricular y evaluación) | 4 | 18,2 |
| Democracia y derechos humanos | 3 | 13,6 |
| Cursos varios | 14 | 63,6 |
| Demandas de Capacitación* | | |
| Comunicación integral, comprensión lectora y plan lector | 11 | 50,0 |
| Lógico matemáticas | 5 | 22,7 |
| Herramientas docentes (metodologías de enseñanza, diseño curricular y de materiales, evaluación e investigación) | 6 | 27,3 |
| Ciencia y ambiente | 1 | 4,5 |
| Contenidos de especialidades afines (problemas de aprendizaje, desarrollo del niño y psicología). | 1 | 4,5 |

* Algunos docentes señalaron más de un tema, por ello las frecuencias totales no se reportan

En suma, se entrevistaron a 22 maestras pertenecientes a 11 escuelas de distritos del cono norte y este de Lima Metropolitana, la mayoría de habitantes de dichos distritos se ubica dentro de los niveles socioeconómicos C y D. En promedio, las participantes presentaron 42.7 años de edad y 16.6 años de experiencia como docentes. En cuanto a su formación inicial, once de ellas siguieron estudios en universidades, siete en institutos pedagógicos y dos se formaron por profesionalización; todas ellas siguieron la especialidad de educación primaria. Sobre su formación en servicio, salvo una docente, todas siguieron cursos de capacitación entre los años 2000 y 2006.

Instrumentos

Guía de Entrevista

La entrevista se define como un intercambio verbal intencional medianamente guiado por un entrevistador (ésta última característica dependerá de la estructura de la entrevista que se utilizará) (Vieytes, 2004). El propósito principal de este instrumento es acceder al enfoque o visión de una persona sobre un tema particular (Vieytes, 2004; Banister, Burman, Parker, Taylor y Tindall, 1994 y Patton, 1990). Es por ello que la entrevista es ideal para capturar elementos subjetivos intrínsecos al constructo creencias docentes.

El tipo de estructura elegido fue la Guía de entrevista (Patton, 1990). Ésta consiste en un listado de temas o áreas importantes a ser abordadas; no detalla las preguntas exactas que el entrevistador debe mencionar. Su función es recordar al entrevistador la importancia de ciertos temas; además, permite flexibilidad para plantear repreguntas con el fin de profundizar en la comprensión de una temática.

El tipo de preguntas característico de las investigaciones cualitativas es el formato abierto. Este tipo de formato permite obtener la expresión espontánea de los entrevistados, ya que el investigador procura obviar el uso de categorías o frases preestablecidas que puedan sesgar la elaboración del individuo (Patton, 1990).

Para la presente investigación, se elaboró una primera versión de la guía de entrevista que fue aplicada a dos maestros de las escuelas seleccionadas, pero que no fueron incluidos en la muestra final, con el objetivo de probar su fluidez. Gracias a éstas pudieron realizarse ajustes pertinentes que llevaron a la construcción de la versión final.

La versión final de la guía constó de 4 partes: Concepción del éxito y fracaso en Comunicación Integral y Factores atribuidos al éxito y fracaso en Comunicación Integral. Cada tema contó con varias preguntas abiertas sugeridas para la indagación (ver anexo B).

Ficha de datos demográficos

El propósito de la ficha fue recoger algunas características de los participantes que posteriormente podrían ayudar a comprender e interpretar los datos verbales.

Era un instrumento para marcar y completar datos que constó de cuatro áreas principales: Datos Generales (sexo, edad, lugar de nacimiento, lengua materna y lugar de residencia); Formación Docente (modalidad de formación inicial y especialidad); Formación en Servicio (participación en cursos de capacitación e intención de seguir capacitándose) y Situación Docente (escuela donde labora, tipo de escuela, el grado que enseña, grado que enseñó el año pasado, tipo de contrato, años en la docencia, años de docente en la escuela) (ver anexo C).

Consentimiento Informado

El consentimiento informado consistió en una carta en la que se explicaba el objetivo de la investigación y se solicitaba la participación voluntaria de los docentes en el estudio. Se hacían explícitas las condiciones de las entrevistas y la

confidencialidad de los datos. En la última parte, se solicitaba el nombre y la firma de cada docente (ver anexo D).

Procedimiento

El trabajo de campo inició luego de contar con todos los instrumentos listos y los criterios de selección de la muestra. Se decidió establecer un primer contacto con los directores o subdirectores de las escuelas, una vez que ellos aceptaran formar parte del estudio, se propondría a los docentes de 3er grado de dichos centros participar voluntariamente del estudio.

Conforme a ello, en el mes de octubre del 2006 la investigadora se contactó telefónicamente con los directores de 3 escuelas que previamente conocía y coincidían con las características deseadas con el fin de concertar una reunión. En dicha reunión se explicaron los objetivos de investigación y todos los directores aceptaron formar parte del estudio.

Para establecer contacto con los otros centros educativos, se solicitó el apoyo de los directores de estas 3 escuelas quienes brindaron el nombre y el teléfono de escuelas de similares características a las suyas, así como el nombre del director o subdirector a cargo del área de primaria.

Una vez que la escuela aceptaba formar parte del estudio, en la mayoría de los casos, el director o el subdirector de primaria presentó a la investigadora a cada una de los posibles participantes, los docentes del 3er grado. A ellos se les explicó individualmente y con detalle los objetivos de la investigación, las condiciones de la entrevista y la confidencialidad de los datos que serían recogidos. Una vez aceptada la participación se acordaba un horario para la entrevista que no interfiriera con su dictado de clases. Las horas propicias fueron las de Educación Física, Inglés y Computación ya que los alumnos estaban a cargo de otros docentes. En algunos casos, las maestras prefirieron realizar la entrevista al final de la jornada de clases.

Con el propósito de que recuerden la fecha y hora de la entrevista, la investigadora les entregó una copia del documento del consentimiento informado donde anotaba el horario pactado y su nombre.

La investigadora regresaba a la escuela la fecha y hora acordadas. Primero buscaba un espacio ideal para realizar la entrevista, que en la mayoría de los casos fue el aula de clases vacía. Excepcionalmente se optó por la biblioteca o la cafetería.

La entrevista empezaba con la lectura del documento del consentimiento informado. En él se especificaban los objetivos de la investigación, la confidencialidad de los datos recogidos y se solicitaba la autorización para grabar la entrevista. Muchas de las maestras que inicialmente mostraron interés en participar en el estudio manifestaron su incomodidad con ser grabadas, sin embargo la investigadora recalcó que el anonimato se mantendría en todo momento y que las grabaciones serían transcritas sin registrar sus nombres o los datos de la escuela. A pesar de ello, tres de las maestras contactadas rechazaron continuar con su participación a pesar de que dicha condición fue explicada al concertarse la cita.

Las maestras que continuaron con su participación firmaron el consentimiento informado. Luego, con el fin de conocer más a la docente y establecer un clima agradable y de confianza, la investigadora preguntaba oralmente la información estipulada en la ficha de datos.

Seguidamente, se encendía la grabadora y se iniciaba la conversación sobre las concepciones de éxito y fracaso en comunicación integral y los factores atribuidos de estos dos resultados de logro. Al finalizar la indagación, la investigadora agradecía a la docente.

Luego de la entrevista, la investigadora escribía sus apreciaciones relativas a la docente, la fluidez de la entrevista y la facilidad para explorar los temas.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el mes de octubre y noviembre del 2006 y todas fueron realizadas por la investigadora.

Cabe mencionar la coyuntura educativa nacional durante el periodo del trabajo de campo. En el mes de setiembre del 2006, el presidente anunció que se llevaría a se llevaría a cabo una evaluación censal de docentes del sector público con el fin de observar sus capacidades. Se anunció que la medida sería aplicada en el mes de diciembre de ese año. La reacción del magisterio organizado, SUTEP, no se hizo esperar y propusieron como condición ser capacitados previamente y exigieron conocer los criterios de la evaluación (Perú 21, 2006). El clima de tensión en el sector educativo era evidente.

En los meses de octubre y noviembre, en que se llevaron a cabo las entrevistas, esta coyuntura nacional generó suspicacias entre algunos docentes de las escuelas contactadas, quienes vincularon la entrevista con fines evaluativos. Además, algunos dudaron de la independencia de la investigadora y la vincularon al Ministerio de Educación a pesar de que se recalcó su autonomía y que dicha investigación respondía a un estudio para obtener el título de licenciatura.

Esta situación posiblemente propició que algunas docentes rechazaran desde un inicio formar parte del estudio y que otras (3) abandonaran el estudio el mismo día de la cita pactada para la entrevista.

A pesar de ello se logró entrevistar a 22 docentes. La duración aproximada de las entrevistas fue de 45 minutos, siendo la más corta de 30 minutos y la más larga de 1 hora 15 minutos.

Posteriormente todas las entrevistas fueron transcritas por cuatro transcriptoras. Los documentos finales fueron revisados por la investigadora.

Tratamiento de los datos

El tratamiento de los datos se realizó a partir de la propuesta de *grounded theory* desarrollada en el texto de Strauss y Corbin (1990) pues describe de forma detallada el proceso de codificación. De acuerdo a los autores, el análisis e interpretación de la información es una labor compleja que no presenta un orden específico. Ellos sugieren tres procesos de codificación (codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva) que no siguen una secuencia establecida, sino que más bien ocurren en cualquier momento del desarrollo de la teoría.

El proceso de codificación abierta se define como la parte del análisis que se centra específicamente en la nominación y categorización del fenómeno mediante la examinación exhaustiva de los datos. Para ello se cuentan con dos procedimientos básicos: la conceptualización y categorización.

La conceptualización supone agrupar expresiones de los datos que presentan características similares y nombrarlas bajo un concepto, es decir, darle un nombre particular que las defina. Por su parte, la categorización se refiere a la agrupación de los conceptos que parecen pertenecer al mismo fenómeno y colocarle una etiqueta más abstracta que la de los conceptos que incluye.

El segundo proceso de codificación se denomina axial. Supone especificar las categorías en términos de sus sub categorías. Para identificar las relaciones dentro de una categoría es necesario describir y relacionar el fenómeno a las condiciones en las que ocurre, el contexto en que se enmarca, las estrategias que se llevan a cabo y a las consecuencias de dichas estrategias.

Por último, se desarrolla la codificación selectiva. Este proceso consiste en elegir una categoría nuclear y relacionarla con las otras categorías. Las relaciones halladas entre éstas deberán ser validadas con la información recogida, es decir

deberán encontrarse los patrones de relación en los discursos o acciones observadas. Finalmente, es posible trabajar dentro de cada categoría y afinar sus propiedades.

Según las pautas The grounded theory, el proceso de análisis se inició con una lectura exhaustiva de las entrevistas que permitió construir una matriz de códigos y categorías organizados en cuatro temas principales de análisis: las concepciones docentes del éxito y fracaso y las creencias atribuidas al éxito y fracaso en el curso de comunicación integral. La matriz incluía los nombres y breves definiciones de todos los códigos y categorías.

Con esta primera matriz y con el soporte del programa computarizado de análisis cualitativo Atlas-Ti 5.0 se codificaron todas las entrevistas. Meses después y luego de una revisión bibliográfica sobre el tema, se revisó la primera codificación. Se ajustaron y precisaron las definiciones de todos los códigos, además se optó por reagrupar algunos de los códigos y modificar los nombres de otros.

Durante este primer proceso de codificación y categorización se identificaron algunas relaciones entre los códigos y categorías. Sin embargo, antes de profundizar en el análisis de éstas, se decidió validar el primer paso del proceso de análisis: la codificación.

El tema de la validez en investigación supone demostrar la legitimidad o veracidad de las interpretaciones y conclusiones del estudio. En el caso de la investigación cualitativa, el tema de la validez sigue en debate pues existen diversas posturas sobre qué significa y cómo asegurarla.

Maxwell (2005) define validez como “la veracidad o credibilidad de las descripciones, conclusiones, explicaciones, interpretaciones u otros tipos de asuntos” (p. 106). De acuerdo al autor, no se trata de encontrar la “verdad objetiva” con la cual podamos contrastar los hallazgos de un estudio sino de identificar y buscar las estrategias adecuadas para descartar las explicaciones o hipótesis alternativas a los hallazgos. Conforme a ello, el autor propone un conjunto de estrategias que permiten evaluar las interpretaciones y conclusiones. A través de la aplicación de dichas estrategias se busca evidencia que pueda confrontar las interpretaciones y conclusiones del estudio.

Entre las estrategias presentadas por el autor se eligió la “validación desde los participantes”, también llamada por otros autores “retroalimentación de los informantes” (Miles y Huberman, 1994) o “*member checking*” (Creswell, 2005). Esta estrategia consiste en solicitar a los participantes del estudio retroalimentación sobre los datos recogidos y sobre las conclusiones del investigador, con el propósito de

identificar los posibles errores en la interpretación del significado de lo que dicen y hacen, así como recoger su perspectiva sobre el tema estudiado (Maxwell, 2005).

En el caso de este estudio, se decidió consultar a los participantes sobre las interpretaciones iniciales realizadas en la codificación de las entrevistas. Para ello se elaboró un formato de validación que brindaba instrucciones a los participantes para que confirmaran si los extractos de sus entrevistas fueron adecuadamente interpretados y si los códigos asignados a éstos fueron pertinentes. Seguidamente se presentaba una tabla con los extractos de sus entrevistas, el código asignado y los respectivos espacios para que marquen si el código era pertinente o no al extracto de su entrevista (ver anexo E).

Antes de realizar este proceso de validación se decidió realizar una prueba piloto con el formato de validación, a fin de verificar la claridad de las instrucciones, el nivel de dificultad de la tarea y la utilidad del instrumento para el proceso de validación. Para ello, se seleccionó y codificó una de las entrevistas piloto y se construyó el formato de validación correspondiente. Luego se concertó una entrevista con la docente quien procedió a verificar la información requerida en el formato de validación. Esta prueba piloto permitió comprobar que las instrucciones fueron claras, la realización de la tarea fue sencilla, siendo el instrumento útil para los fines propuestos.

El proceso de construcción del formato de validación y la aplicación de la prueba piloto llevaron a la investigadora a reflexionar sobre la claridad y precisión de los nombres de los códigos, pues si bien ella estaba familiarizada con ellos y sus respectivas definiciones, eran nuevos para los docentes participantes del estudio. Entonces, los nombres de los códigos fueron revisados y se observó que algunos eran neutrales y que no reflejaban por completo sus definiciones. Por ello se consideró importante modificar aquellos nombres de los códigos de tal manera que reportaran, en forma muy sintética, sus definiciones y representaran adecuadamente la riqueza de las citas. Por ejemplo el código “vocabulario” fue cambiado por “amplio vocabulario”. Luego de estos cambios quedó listo el formato de validación (ver anexo F).

Para la aplicación, primero se tomó contacto con los directores de las escuelas involucradas en el estudio y se solicitó su autorización para conversar con las docentes. Con el consentimiento del director, la investigadora solicitó individualmente el apoyo de las docentes en la validación del proceso de análisis de la investigación en la que habían sido entrevistadas como participantes. Se concertó una cita en un horario que no interfiera con el dictado de clases, se optó por los horarios de las clases de computación y educación física en las que los niños están a cargo de otros docentes.

El proceso de validación se llevó a cabo en el mes de julio del 2008. Se tuvo contacto con tres directores de las once escuelas que participaron en el estudio, dos de ellas ubicadas en el distrito de Independencia y la restante en San Juan de Lurigancho. En éstas, seis docentes aceptaron participar en la validación del proceso de análisis. Cada entrevista de validación duró entre 40 minutos y 1 hora. Algunas docentes accedieron a que la información proporcionada fuera grabada, mientras que otras prefirieron que no sea así, por lo que se procedió a tomar apuntes complementarios a lo registrado en el formato de validación.

Posteriormente, la información de estos formatos fue procesada y se encontró que el 100% de las docentes mencionaron que el 100% de los extractos de sus entrevistas estuvieron adecuadamente codificados. Conforme a ello, es posible asegurar que la riqueza de las citas fue adecuadamente representada por los códigos construidos por la investigadora.

Adicionalmente, cuatro de las seis docentes sugirieron cambios en la redacción y el uso de algunos términos en 12 códigos (ver anexo G). Se revisaron las citas y las definiciones de dichos códigos y se consideró que cuatro de las sugerencias eran pertinentes y se ajustaban no solo a la cita de la docente que propuso la modificación, sino también a las citas de las otras docentes.

Cabe mencionar dos de las modificaciones realizadas. El primer cambio se efectuó en el código “adecuada metodología de enseñanza”; se consideró pertinente cambiar el término “metodología” por “estrategias” y este cambio se extendió al código “inadecuadas metodologías de enseñanza”. La segunda modificación se realizó en el código “el niño es hábil”. Se aceptó modificar el nombre del código, sin embargo, se optó por ajustar la propuesta de la docente.

A continuación se presenta el cuadro 7 con los códigos propuestos por la investigadora y los cambios realizados a partir de la sugerencia de los docentes que participaron en el proceso de validación.

Cuadro 7

Lista de nombres de códigos modificados luego del proceso de validación

| <i>Código propuesto por la investigadora</i> | <i>Cambio realizado</i> |
|--|---|
| Acceso y uso de libros y libros de textos | Acceso y uso de libros y textos escolares * |
| Adecuada metodología de enseñanza Niños con pobre capacidad de atención | Adecuadas estrategias de enseñanza * Niños con pobre capacidad de atención y concentración * |
| Padres trabajan El niño es hábil | Padres y madres trabajan * Habilidad inherente (del niño) ** |

* Se aceptó el nombre propuesto por la docente

** Se tomó en cuenta la sugerencia planteada por la docente, sin embargo se empleó otro nombre.

Por otro lado, dos docentes apuntaron que una de sus citas daba cuenta de un tema adicional que no estaba representado en el código asignado. Las docentes explicaron los temas adicionales de sus citas, que en ambos casos coincidieron con códigos ya existentes. Así pues, se agregaron los códigos correspondientes con el fin de capturar la riqueza total de las citas indicadas.

Si bien el objetivo inicial del proceso de validación fue confirmar la codificación realizada, las conversaciones que suscitó la lectura de las citas guiaron la reflexión conjunta sobre los temas de los códigos, así como la relación entre ellos. Dichos diálogos dieron pie a releer las citas de dos códigos y precisar sus definiciones; la versión final de la matriz de códigos puede ser revisada en el anexo H. Además este proceso posibilitó que se repensara en la relación entre algunos códigos, que finalmente definieron 3 nuevos vínculos.

Al finalizar el proceso de validación se decidió profundizar en el análisis de aquellas relaciones identificadas durante el proceso de codificación. Como ya fue mencionado, el proceso de validación ofreció información importante sobre las relaciones. Sin embargo, dado que la información fue brindada por parte de la muestra inicial fue importante releer la totalidad de citas de los códigos involucrados en las relaciones propuestas por este pequeño grupo de validación.

Solo luego de una lectura exhaustiva, se establecieron confirmaron las relaciones iniciales y se establecieron otras nuevas. Durante este proceso, el programa computarizado Atlas-ti 5.0 ofreció posibilidades de graficar los códigos y las relaciones entre ellos. Así, se construyeron esquemas que representaban las concepciones y creencias docentes.

En resumen, el proceso de análisis se inició con la codificación de las entrevistas. Posteriormente, estas primeras inferencias pasaron por un proceso de validación. Luego, se profundizó en el análisis de las relaciones entre los códigos. Finalmente los códigos y sus relaciones fueron graficados.



CAPÍTULO 3: RESULTADOS

El objetivo general de este estudio fue caracterizar las concepciones de los docentes sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral y las creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso en dicha área curricular.

Se decidió emplear el término *concepciones* para reportar las ideas y pensamientos sobre éxito y fracaso en comunicación integral pues se basan en una materia de enseñanza y como tal son un objeto conocido y dominado por los docentes. Por su parte, se utilizó el término *creencias* para reportar las ideas y pensamientos sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso pues abarca aspectos subjetivos del pensamiento.

Teniendo en cuenta esta distinción conceptual, a continuación se describen los resultados en tres acápite; primero se reportarán las concepciones docentes sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral, seguidamente las creencias atribuidas al éxito y fracaso en dicha área y finalmente las diferencias entre las concepciones y creencias de acuerdo a las variables de formación inicial, en servicio y experiencia docente de las entrevistadas.

Concepciones sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral

Al indagar sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral se hizo evidente que los docentes construyen sus concepciones a partir de dos aspectos: las características asociadas a los estudiantes con éxito y fracaso y los logros y dificultades de los estudiantes con éxito y fracaso.

Las características de los estudiantes se refieren a rasgos personales que definen y diferencian a los estudiantes que tienen éxito y fracaso en comunicación integral.

Las docentes conciben a los estudiantes a partir de dos características: la autoestima y la motivación e interés por aprender. Así, los niños exitosos son aquellos que tienen una elevada valoración y confianza en sí mismos, están interesados en conocer y aprender y por ello se muestran activos en clase, haciendo constantemente preguntas, y además cumplen con sus tareas.

“P: (...) ese niño que tiene todo, todo, qué queda pues, su autoestima se elevará mucho más, se tendrá una seguridad para mayores... cosas más dificultosas que se les presente, que puedan tener seguridad.” (Profesora 5)

“P: (...) el niño que tiene éxito ¿no? cómo se desempeña... se motiva, se siente más motivado para cumplir sus tareas, también de atender las clases, se preocupa más, es un niño más preocupado, tiene más entusiasmo de querer aprender.” (Profesora 6)

“P: (...) quiere participar, él quiere participar, él quiere copar toda el aula, sobresaliente, quiere estar cada rato, “¿quién participa?”, “yo, yo, yo” y se hace notar, se hace notar, esa ansiedad que tiene él de saber o de conocer más lo demuestra, lo explora... y eso al toque, al toque, como dicen, se le nota.” (Profesora 12)

De forma opuesta, los docentes conciben al niño con fracaso con baja autoestima y poca confianza en sí mismo, además no están interesados en aprender y no cumplen con sus responsabilidades como estudiantes, como por ejemplo realizar sus tareas escolares.

“P: (...) se dan esos casitos, que los niños que tienen problemas tienen baja autoestima, tienen vergüenza, porque saben de sus limitaciones, van arrastrándose años tras año.” (Profesora 11)

“P: un niño que no tiene interés, no tiene, falta de interés... no tiene interés... no hace nada por superarse, no resuelve sus tareas... no asiste a clases (...).” (Profesora 15)

Pero además de las características referidas a la autoestima y motivación e interés por aprender, los docentes mencionan dos rasgos que solo se observan en niños con fracaso: timidez y pobre capacidad de atención. Los docentes describen a los niños con fracaso como alumnos tímidos y callados que presentan dificultades para centrar y mantener su atención en las actividades escolares.

“P: (...) entonces ese niño esa niña se muestra callada, poco participativa, por eso te digo todo lo contrario del otro, poco participa, se limita, se limita casi a todo a hacerlo, poco comunicativa, no participa, o sea tiene un poco de temor, temor a equivocarse.” (Profesora 12)

“P: el problema grande de estos chicos, es su concentración, es bien disperso, y es difícil captar la atención masiva... entonces para mí un gran, para mí el problema número uno de estos chicos es que son muy fácil de distraerse, entonces no se concentran en la lectura (...).” (Profesora 11)

A continuación se presenta el cuadro 8 con las frecuencias de las citas y docentes que mencionan dichas características.

Cuadro 8

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron características asociadas al éxito y fracaso en el área de comunicación integral

| <i>Características asociadas al éxito</i> | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|---|--------------|-----------------|
| Niño activo y motivado por aprender | 9 | 6 |
| Niño con alta autoestima y seguridad en sí mismo | 5 | 4 |
| Niño cumple tareas | 5 | 5 |
| Niño hace preguntas constantemente | 8 | 5 |
| <i>Características asociadas al fracaso</i> | | |
| Niño irresponsable y desinteresado en aprender | 4 | 3 |
| Niño con baja autoestima y poca seguridad en sí mismo | 5 | 4 |
| Niño no cumple tareas | 6 | 4 |
| Niño tímido, callado | 8 | 6 |
| Niño con pobre capacidad de atención | 3 | 2 |
| Total | 53 | 15* |

* Algunos profesores brindaron información para más de una categoría, por ello el total no coincide con la suma de profesores que menciona cada una de las categorías. Esta observación vale para todas los cuadros que se reportan en este capítulo.

Entonces, en cuanto al aspecto de las características asociadas, quince docentes de la muestra definieron a los estudiantes con éxito y fracaso a partir de características como la autoestima, la motivación e interés por aprender, la timidez y la capacidad de atención.

El segundo aspecto de las concepciones docentes se refiere a los logros y dificultades en el área curricular de comunicación integral. Los docentes utilizan los términos “capacidades”, “competencias” y “habilidades” para referirse a los logros y dificultades que presentan los estudiantes. Las diferencias conceptuales entre dichos términos no fue tema de esta investigación, por lo que se optó por emplear el término referido por la mayoría de docentes: “habilidades”.

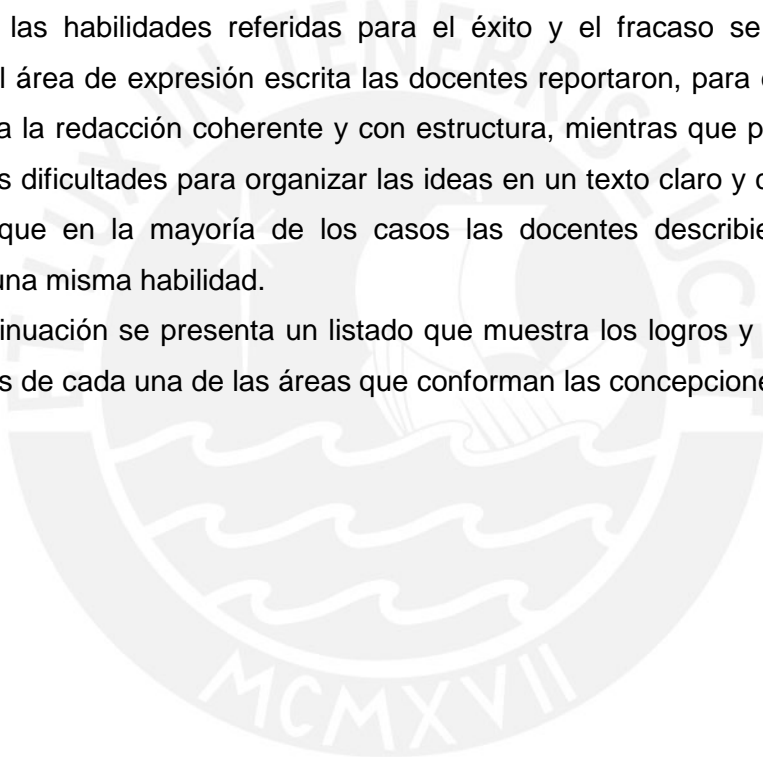
Todas las docentes entrevistadas caracterizaron al estudiante exitoso según sus logros y al alumno con fracaso de acuerdo a sus dificultades. Sus descripciones fueron organizadas en cuatro áreas: expresión oral, expresión escrita, comprensión de textos y lectura en voz alta. Cabe mencionar que esta organización “emergió” del discurso docente en el análisis de datos. Siguiendo las sugerencias de Strauss y Corbin (1990) para el análisis de datos, es importante tomar distancia de los marcos conceptuales propuestos en la bibliografía para recuperar la construcción del objeto de estudio desde los participantes. Así, al analizar estos datos, no se emplearon marcos

curriculares actuales para ordenar la información brindada sobre los logros y dificultades.

Además, dentro de cada una de las áreas fue posible identificar logros y dificultades generales como específicas. La distinción entre unas y otras fue determinada por el nivel de generalidad en la descripción brindada por la mayoría de docentes. Durante las entrevistas las docentes aludieron a algunas habilidades y mencionaron sus características en términos amplios, pero a través de las repreguntas de la investigadora se identificaron un conjunto de descriptores que precisaron estos logros o dificultades generales.

Por otro lado, al comparar los logros y dificultades generales y específicas fue evidente que las habilidades referidas para el éxito y el fracaso se repetían. Por ejemplo, en el área de expresión escrita las docentes reportaron, para el éxito, logros relacionados a la redacción coherente y con estructura, mientras que para el fracaso, aludieron a las dificultades para organizar las ideas en un texto claro y coherente. Así, se identificó que en la mayoría de los casos las docentes describieron los polos extremos de una misma habilidad.

A continuación se presenta un listado que muestra los logros y dificultades en las habilidades de cada una de las áreas que conforman las concepciones docentes.



Cuadro 9

Concepciones docentes sobre los logros y dificultades en el área curricular de comunicación integral

| ÁREA | Logros generales | Logros específicos | Dificultades generales | Dificultades específicas |
|--|---|--|---|--|
| EXPRESIÓN ORAL | Se expresa oralmente en el aula y espacios sociales | <ul style="list-style-type: none"> Produce textos orales* | No se expresa oralmente en el aula ni espacios sociales | <ul style="list-style-type: none"> Pronunciación inadecuada* |
| EXPRESIÓN ESCRITA | Se expresa por escrito | <ul style="list-style-type: none"> Buena ortografía Buena caligrafía Escribe textos coherentes y con estructura Escribe textos creativos* --- | Problemas para expresarse por escrito | <ul style="list-style-type: none"> Problemas de ortografía Pobre caligrafía Problemas de coherencia y estructura en los textos que escribe No sigue el dictado* No escribe oraciones completas* |
| COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS | Comprende lo que lee | <ul style="list-style-type: none"> Contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión lectora adecuadamente Analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica | Problemas para comprender lo que lee | <ul style="list-style-type: none"> Dificultades para contestar preguntas y resolver actividades de comprensión lectora No analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica |
| LECTURA EN VOZ ALTA | --- | <ul style="list-style-type: none"> Respeto los signos de puntuación al leer en voz alta* | --- | <ul style="list-style-type: none"> No decodifica fluidamente (silabea, deletrea)* |
| LOGROS Y DIFICULTADES REPORTADAS EN MÁS DE UN ÁREA | --- | <ul style="list-style-type: none"> Amplio vocabulario Analiza imágenes* | --- | <ul style="list-style-type: none"> Limitado vocabulario --- |

* Logros y dificultades que no forman polos extremos de las habilidades.

Seguidamente se reportan las descripciones de los logros y dificultades de cada una de las áreas y posteriormente las relaciones encontradas entre ellas.

Área Expresión Oral

El área de expresión oral toma en cuenta los logros y dificultades en la transmisión de mensajes orales, específicamente en la estructuración del discurso oral y la pronunciación.

Una habilidad descrita tanto en los logros y dificultades generales es la organización de las ideas y opiniones y el desenvolvimiento para expresarlas oralmente en el aula como en otros espacios sociales. Así, mientras las docentes reportan que los estudiantes exitosos logran comunicar adecuadamente sus ideas y sin temor a equivocarse, los niños con fracaso no son capaces de organizar sus ideas, no participan ni se comunican con los demás y además tienen miedo a hacerlo.

P: el niño exitoso en comunicación es aquel que es, como te digo, expresivo, comunicativo... más que todo, que responde... responde... da rienda suelta sus pensamientos o sea dice lo que él cree y quiere sin temores." (Profesora 15)

P: un niño que fracasa en comunicación integral es aquel niño que siempre, por ejemplo en el caso de los pequeños, es un niño cohibido, que tiene miedo a hablar, que tiene miedo a expresar sus ideas frente a los demás." (Profesora 18)

Por otro lado, las docentes aluden un logro específico para los estudiantes con éxito que es la producción de textos orales; los niños con éxito logran construir oralmente relatos, historias o anécdotas de manera organizada siguiendo una secuencia, lo que demuestra una adecuada fluidez y organización.

En el caso del fracaso, las docentes describen una dificultad específica que es la inadecuada pronunciación, las docentes reportan que sus alumnos tienen problemas en pronunciar letras y sílabas en algunas palabras.

A modo de síntesis se presenta el cuadro 10 con las frecuencias de citas y maestras en las que se identificaron los logros y dificultades de esta área.

Cuadro 10

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron concepciones sobre los logros y dificultades del área expresión oral

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|---|--------------|-----------------|
| Se expresa oralmente en el aula y espacios sociales | 13 | 6 |
| No se expresa oralmente en el aula ni espacios sociales | 18 | 8 |
| Produce textos orales | 4 | 3 |
| Pronunciación inadecuada | 5 | 3 |
| Total | 38 | 10 |

Entonces, los logros y dificultades del área de expresión oral forman parte de las concepciones de diez docentes de la muestra; puntualmente dan cuenta de las habilidades de expresión oral en el aula y otros espacios sociales, la producción de textos orales y la pronunciación inadecuada.

Área Expresión Escrita

El área de expresión escrita comprende la producción escrita de los alumnos; incluye aspectos que describen el contenido o tipo de la escritura, que abarca desde la ejecución del dictado hasta construcción creativa de textos; aspectos normativos, como la ortografía, y formales, como la caligrafía.

En sus entrevistas las docentes expresaron la importancia que tiene la habilidad se expresa por escrito en el área de comunicación integral; así describen en el logro y dificultad generales el proceso de construcción de textos que realizan sus estudiantes. Al señalar con mayor detalle los logros y dificultades en este proceso las docentes señalaron la ortografía y caligrafía; así ellas reportan logros y dificultades específicas de los estudiantes para seguir las reglas ortográficas y para mantener un trazo legible y claro en sus producciones escritas, como se puede apreciar en las siguiente citas.

“P: (...) me he puesto un poco atenta en ese aspecto [de la ortografía] y digo, estos niños que, como tú dices, que llamamos así, exitosos, son niños que tienen muy pocas faltas de ortografía” (Profesora 15)

“P: (...) en el aspecto de la escritura, escribe, eh, no tiene una buena caligrafía, en la ortografía tampoco, después dice, este, las palabras por ejemplo el uso de la “c”, de la “z”, no sabe distinguir cuándo se debe escribir con “z”, cuándo es con “c”, cuando cambiamos de singular a plural.” (Profesora 2)

El área de expresión escrita también incluye logros y dificultades específicas sobre la coherencia y estructura de los textos que escriben los alumnos. Desde el punto de vista de las docentes, los textos de los estudiantes con éxito presentan una adecuada organización de las ideas, es decir, los textos son fluidos y las ideas presentan claras conexiones entre sí. Asimismo hacen referencia a que dichos textos cuentan con una estructura definida, como por ejemplo: inicio, nudo, final. De forma opuesta, los estudiantes con fracaso tienen dificultades para organizar las ideas de un texto y transmitir claramente un mensaje.

“P: (...) También es un niño que sabe... saben producir textos considerando... en forma coherente en el grado de 3er grado, en forma coherente (...) por ejemplo, si hablamos de producción de textos que enlace sus ideas, que las producciones que ellos hagan tengan relación con la imagen, ya sea con lo observado, ya sea con las cosas que a él se le puedan dar para que produzca el texto, que considere los momentos básicos de una producción escrita que son el inicio, el problema y el final, sepa distinguir bien las 3 partes de la producción escrita.” (Profesora 18)

“P: (...) en cambio un niño que todavía no ha logrado eso [la coherencia] lo hace pero en forma desordenada, de repente en el inicio te habló de una cosa, en el problema se fue por otro lado, en el final por otro lado; a las finales no entiende, le falta organizar sus ideas, no organiza muy bien sus ideas principales y el texto es muy poco, simplemente son frases cortas.” (Profesora 18)

Además, se hallaron dos dificultades específicas referidas al fracaso y un logro específico sobre el éxito en el área de expresión escrita. Las dificultades dan cuenta de los problemas para seguir el dictado y, por otro lado, para escribir oraciones completas y con sentido pues los estudiantes por lo general solo logran construir frases. El logro para el caso del éxito apunta que los estudiantes escriben textos creativos, es decir, son capaces de imaginar e inventar relatos novedosos y originales como podemos apreciar en la siguiente cita.

“P: (...) incluso tienen hasta un poco de creatividad e imaginación, usan la imaginación para resolver algún problema de, digamos, un texto, por decir... cuando una le dice “¿qué final sería?” y a veces una se asombra de tan diversas formas de... desenlace que puede tener una narra... una narración de ellos y entonces, ahí me doy cuenta de que... de cuán creativo puede ser el niño... que a veces uno no espera.” (Profesora 15)

A continuación se presenta el cuadro 11 que muestra las frecuencias de citas y docentes de cada uno de los logros y dificultades en el área de expresión escrita.

Cuadro 11

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron los logros y dificultades del área expresión escrita

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|--|--------------|-----------------|
| Se expresa por escrito | 6 | 6 |
| Problemas para expresarse por escrito | 2 | 2 |
| Buena ortografía | 5 | 5 |
| Problemas de ortografía | 6 | 5 |
| Buena caligrafía | 7 | 6 |
| Pobre caligrafía | 4 | 3 |
| Escribe textos coherentes y con estructura | 8 | 7 |
| Problemas de coherencia y estructura en los textos que escribe | 3 | 2 |
| No sigue dictado | 3 | 3 |
| No escribe oraciones completas | 4 | 4 |
| Escribe textos creativos | 8 | 6 |
| Total | 56 | 17 |

En suma, los logros y dificultades del área de expresión escrita forman parte de las concepciones de diecisiete docentes. Este grupo da cuenta de logros y dificultades generales y específicas como se expresa por escrito, ortografía, caligrafía y coherencia y estructuración de los textos. Además, exclusivamente los estudiantes con fracaso son caracterizados por sus problemas para seguir el dictado y construir frases completas. De manera similar, en el caso del éxito, las docentes señalan un logro específico que es la creatividad.

Área Comprensión de Textos Escritos

El área de comprensión de textos escritos agrupa los logros y dificultades en el proceso de identificación e interpretación de los mensajes de un texto escrito. Se hallaron un logro general y una dificultad general sobre la habilidad comprende lo que lee. Las docentes reportan que la lectura debe ir vinculada a un proceso de comprensión de los mensajes del texto leído, así, los niños con éxito entienden lo que leen mientras que los estudiantes con fracaso no logran hacerlo.

“P: (...) el niño que tiene éxito en comunicación integral no es el niño que lee correctamente, que simplemente sabe leer, sino es aquel niño que entiende lo que lee.” (Profesora 18)

“P: (...) el éxito en comunicación integral para mí significa que el niño, al menos, que lea y que sepa comprender...eso sería para mí el éxito, porque el niño que lee y no comprende... no hay...no tiene sentido la comunicación integral.” (Profesora 21)

Las docentes brindaron detalles sobre esta habilidad en dos logros y dificultades específicas. La primera da cuenta de la posibilidad de los estudiantes para realizar actividades y responder preguntas que las docentes plantean especialmente para comprobar que sus estudiantes comprendieron los textos leídos. Así, los estudiantes exitosos en comunicación integral logran responder preguntas de tipo: literal, inferencial y criterial/valorativas y también pueden elaborar resúmenes y hacer mapas mentales. De forma contraria, los estudiantes con fracaso tienen dificultades para hacerlo o simplemente no contestan las preguntas y actividades planteadas sobre los textos.

“P: (...) en comprensión de lectura se hacen un montón de cosas ¿no?, [frente a] un texto que no tiene título, lee y el niño se inventa un título, por ejemplo a esa lectura, le crea un tema, o simplemente de un título inventan también [un texto] ellos, o de un grupo de palabras que él también crea un cuento, una leyenda o una fábula, una historia también. A parte de la comprensión de lectura sería que el niño, por ejemplo, reconozca en esa lectura, cuál es el inicio, el proceso y el desenlace de esa lectura. Otro también podría ser que haga un resumen, que respondan a diferentes preguntas, de qué se trata, yo doy preguntas sobre eso. Hay preguntas de reflexión, ¿qué personajes hay?, ¿qué acciones realizan? y ¿en qué termina? a parte de eso de la lectura que haga comparaciones, de esa lectura si alguna vez ha observado o ha leído otra lectura o en su vida personal si le ha pasado y también qué nos enseña esa lectura, porque siempre toda lectura tiene una enseñanza, algo parecido a eso.” (Profesora 6)

“P:(...) porque ante las preguntas, este, no responde, no responde o responde una incoherencia y de repente es una pregunta bastante lógica, entonces este, a parte de eso calla, su silencio, no quieren participar, después... no captan el tema central a veces, no identifican el tema... el tema central... nada más.” (Profesora11)

El otro logro y dificultad específicos alude a un conjunto de procesos mentales que los estudiantes realizan para comprender un texto. Las docentes señalan que los procesos de análisis, interpretación, identificación de los mensajes de un texto y la toma de una postura crítica frente al mensaje o información de los textos leídos están implicados en la comprensión de lectura. Así, los alumnos con éxito logran inferir los mensajes de los textos, para ello hacen un trabajo de análisis identificando los problemas o situaciones principales del texto; algunas docentes hacen énfasis en que los estudiantes pueden tomar una postura crítica y opinar sobre los textos que leen. De manera opuesta, los niños con fracaso en comunicación integral tienen dificultades para inferir los mensajes de los textos; las maestras resaltan que los niños no logran tomar una postura crítica ni opinar sobre los textos que leen.

“P: (...),[sobre las habilidades del niño exitoso] saber interpretar analizar, entender, comprender, saber hacer resúmenes, saber escribir cuentos adivinanzas... participar sin temor hablar en público...” (Profesora 2)

“E: (...), ¿qué significa interpretar?”

“P: entender, comprender... o a veces ellos a su manera lo entienden, pues, para mí es una cosa para él, otra cosa, pero se respetan sus ideas...” (Profesora 2)

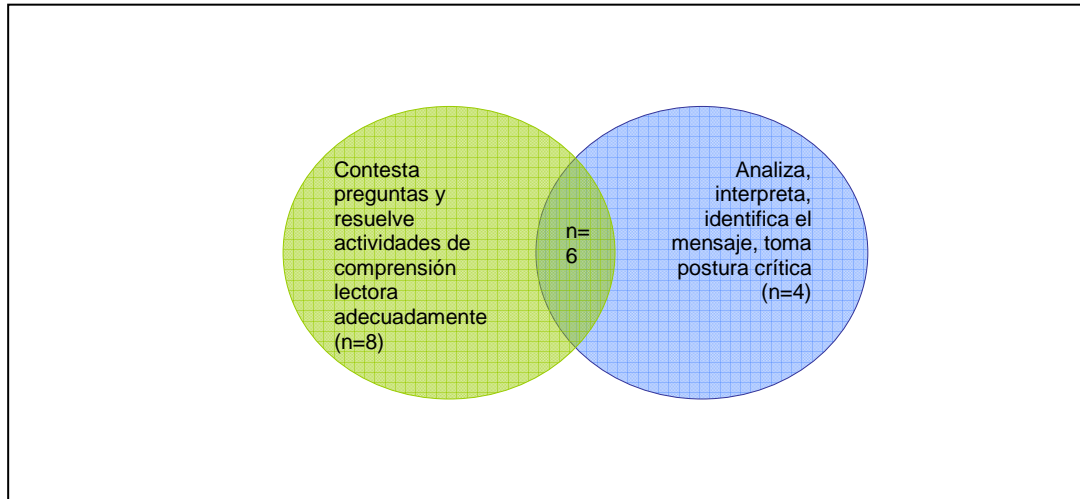
“E: claro, y ¿a qué te refieres con analizar?”

“P: mmm, o sea cuando digo analizar, es que él sepa, (...) , cuando él lea una lectura, por ejemplo hay cosas, qué mensaje trae, tiene que analizar qué mensaje, y de ese mensaje qué enseñanza hay algo de enseñanza, qué mensaje, algo importante de la lectura, ¿no? que a veces nosotros, no, la gran mayoría no lo dice, no lo hace. (...); pero no preguntas sencillas que a la vista se nota la respuesta sino más complejas, más para que razonen piensen, [antes] nosotros le dábamos así, que se notaba “¿qué cosa pasa ahí?”, y ellos ya “que pasa esto”, pero no ahora es más profundo, que no sea tan sencillo, sino que razone, que piense, “¿por qué es?, ¿para qué?”, si dice sí, por qué sí, que fundamente, si dice no, por qué no, entonces eso tenemos que estar nosotros más, haciendo lo que es la comprensión lectora, (...).” (Profesora 2)

“P: ya, por ejemplo cuando, cuando uno lee este... cuando uno lee el pensamiento razona, el pensamiento relaciona, razona, analiza, llega a una conclusión, entonces, opina, emite un juicio, entonces y...de alguna manera interioriza con su vida y entonces, para mí eso es este, algo hermoso eso es algo a lo que debe llegar el niño, pero el niño a veces, hay niños que no lo logra, no lo logran, ¿por qué?, en vez de comprender lo que leen, están deletreando, entonces no va ha comprender la lectura ¿no?...” (Profesora 11)

Así, se observó que algunas docentes sostenían una concepción sobre la comprensión lectora centrada en las prácticas que realizan para comprobar que sus estudiantes han comprendido lo leído como por ejemplo responder preguntas y hacer resúmenes o mapas mentales. Otras docentes presentaban una concepción de la comprensión lectora centrada en los procesos mentales que los niños realizan mientras leen como analizar, interpretar, identificar el mensaje y tomar una postura crítica frente a lo leído. Además, se encontró otro grupo que sostenía ambas concepciones. A continuación se presenta el gráfico 2 que representa los tres grupos y el número de docentes que sostiene dichas concepciones.

Gráfico 2
Concepciones docentes sobre comprensión lectora



Seguidamente se presenta el cuadro 12 con las frecuencias de citas y docentes en las que se identifican los logros y dificultades en el área de comprensión lectora.

Cuadro 12
Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron los logros y dificultades del área comprensión de textos escritos

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|---|--------------|-----------------|
| Comprende lo que lee | 9 | 7 |
| Problemas para comprender lo que lee | 9 | 9 |
| Contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión lectora adecuadamente | 14 | 11 |
| Dificultades para contestar preguntas y resolver las actividades de comprensión lectora | 9 | 8 |
| Analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica | 11 | 9 |
| No analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica | 7 | 4 |
| Total | 59 | 20 |

Entonces, los logros y dificultades del área de comprensión lectora forman parte de las concepciones sobre comunicación integral de veinte docentes

entrevistadas. Puntualmente, este grupo de docentes reporta logros y dificultades en la comprensión lectora, la resolución de actividades y preguntas referidas a la comprensión lectora y los procesos mentales que supone entender un texto (analizar, interpretar, identificar los mensajes y tomar una postura crítica).

Área Lectura en Voz Alta

El área de lectura en voz alta da cuenta de los logros y dificultades en la decodificación y fluidez en la lectura en voz alta. Específicamente, las docentes reportan que los estudiantes con éxito son capaces de hacer pausas y diferentes tipos de entonación frente a los signos de puntuación que encuentran en los textos que leen.

“P: cuando el niño, cuando [el niño] lee, tiene que leer con un sentimiento, y tiene que respetar, más que todo, los signos de puntuación, porque no es leer por leer es saber leer con sentimiento, ¡vivirla! , vivir el texto, ponerse él en su lugar del texto, eso es.” (Profesora 19)

“P:(...) antes por ejemplo ellos me leían, e-ele, el, erre-a-te-o-ene, ratón, para mí eso no es lectura, eso es una... están deletreando, tendrían que leer “el ratón subió a la colina, (...) o sino hay otros que leen “el ra-tón su-bi-o a-la co-li-na” eso no tampoco, así no es la lectura.” (Profesora 4)

A continuación se presenta el cuadro 13 con las frecuencias de citas y profesoras que las que se identificaron los logros y dificultades en esta área.

Cuadro 13

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron los logros y dificultades del área lectura en voz alta

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|--|--------------|-----------------|
| Respeto signos de puntuación al leer en voz alta | 5 | 5 |
| No decodifica fluidamente (silabea, deletrea) | 6 | 6 |
| Total | 11 | 8 |

Logros y dificultades específicas reportadas en más de un área

Las habilidades de vocabulario y análisis de imágenes formaron parte de las áreas de expresión oral y escrita. Para las docentes, el vocabulario es un aspecto del lenguaje que está involucrado tanto en la expresión oral de los estudiantes como en

sus producciones escritas. Así, las docentes señalan que los estudiantes exitosos demuestran un amplio vocabulario, de forma opuesta, los alumnos con fracaso suelen tener dificultades en la incorporación y el uso de nuevas palabras, así como en el reconocimiento de sinónimos y antónimos.

“P: (...) en reconocer sinónimos, palabras nuevas ya ahí tiene un poco de dificultad, por ejemplo a veces palabras que no las entiende y en las prácticas que he tomado de sinónimos tiene mucha dificultad, o sea su lenguaje es limitado, es limitado ¿no?...” (Profesora 14)

La habilidad análisis de imágenes solo fue identificada en los casos de estudiantes exitosos y supone que los alumnos describan las imágenes de una lámina, identifiquen los personajes y objetos así como las acciones representadas en el dibujo. Forma parte de dos áreas pues las maestras refieren que los niños que logran analizar imágenes son capaces de articular un relato oral o un texto escrito sobre dicha imagen.

“P: [en el] análisis de imágenes, los niños... observan una lámina ¿no? y que explique qué está sucediendo ahí, que nos narre, si es posible como un cuentito, que nos narre, pero a veces naturalmente dicen “ahí se ve un árbol, ahí ta un gato, un perro” pero no es eso pues. El niño tiene que explicar qué está sucediendo en esa lámina, qué esta ocurriendo, qué estarán haciendo, de qué se trata, algo así.” (Profesora 6)

“P: (...) el análisis de imágenes el niño [exitoso] ya tiene una coordinación al hablar puede ser en forma verbal o al escribir de lo que esta suscitándose en dicha lámina, lo... ahí coordina ¿no? incluso tiene imaginación ¿no?, explica, imagina según las acciones la cara, el rostro que tienen los personajes, la acción ¿no? que tiene... el objeto, observa y se imagina, es creativo el niño en explicar dicha lámina y también a veces se presenta secuencias de láminas, ¿cómo inicia?, ¿qué sigue?, ¿qué continúa? y el niño como si fuera un cuento empieza a contar, fácilmente lo narra.” (Profesora 6)

Seguidamente, se presenta el cuadro 14 con las frecuencias de citas y docentes en las que se encontraron los logros y dificultades de más de un área.

Cuadro 14

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron los logros y dificultades de más de un área

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|----------------------|--------------|-----------------|
| Amplio vocabulario | 5 | 4 |
| Limitado vocabulario | 4 | 4 |
| Analiza imágenes | 4 | 3 |
| Total | 13 | 10 |

En resumen, diez docentes reportaron las habilidades de vocabulario y análisis de imágenes como parte de las áreas de expresión oral y escrita.

Relaciones entre concepciones

En el discurso de las docentes se pudo apreciar tres vínculos entre algunas concepciones. Un vínculo se refiere a una característica del estudiante y una dificultad; los otros dos vínculos describen relaciones de causalidad, una entre dos dificultades y la otra entre dos logros.

Los niños con fracaso son concebidos como niños tímidos y callados, éste rasgo está asociado a sus limitaciones en su habilidad para expresarse oralmente en el aula y otros espacios sociales como se puede observar en la siguiente cita.

“P: un niño que fracasa en comunicación integral es aquel niño que, es un niño cohibido, que tiene miedo a hablar, que tiene miedo a expresar sus ideas frente a los demás.” (Profesora 18)

Así, una característica de personalidad, la timidez, limita el desarrollo de una habilidad que los docentes consideran importante en comunicación integral.

Por otro lado, los docentes reportan un vínculo de causalidad entre la pronunciación inadecuada y los problemas ortográficos. Desde su punto de vista, los errores ortográficos en las producciones escritas son causados por los problemas de pronunciación que presentan los estudiantes. Así, los alumnos plasman sus vicios en la pronunciación en sus producciones escritas.

“P: ¡uf! la escritura si es pésima... pésima por lo mismo que ellos no... no pronuncian bien, porque no leen bien, no pueden pronunciar bien y por lo tanto escriben de acuerdo a su pronunciación... cometen el error ortográfico que se llama ¿no?” (Profesora 20)

“P: por ejemplo... escriben “vaca” con B grande, y a veces ellos pueden decir “señorita, con V chica o con B grande, con R o con dos ‘erres’... señorita ¿con M antes de la P?” entonces, se confunden ¿por qué?... porque ellos lo leen erróneamente y lo escriben tal y como lo pronuncian...” (Profesora 20)

La otra relación de causalidad se aplica en el caso del éxito entre los logros de lectura en voz alta respetando los signos de puntuación y comprende los que lee. De acuerdo a las docentes, los estudiantes que hacen pausas y diferentes tipos de entonación frente a los signos de puntuación en la lectura en voz alta comprenden lo que leen.

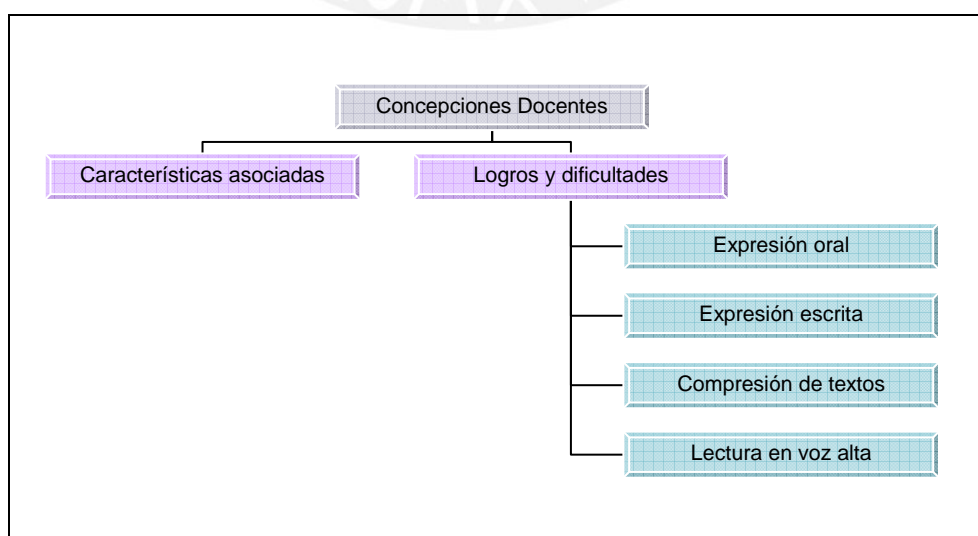
“P:(...) como le digo, la comprensión, que el niño no atropelle lo que lee sino que respeten los signos de puntuación, porque cuando un niño por ejemplo lee una pregunta y que esa pregunta está encerrada entre signos, el niño tiene que saberlo leer porque sino no lee con los signos, entonces no se hace una lectura comprensiva, y ellos ya saben, lo hacen la preguntita, y ya saben el signo de admiración, cómo lo deben leer con entonación, entonces el niño como ya ve esos signos, entonces eso es leer comprensivamente sin atropellarse con claridad, fluidez, coherencia y leen fluidamente, la fluidez, la comprensión y que no atropellen las sílabas, que no pasen una coma, un punto, que tengan énfasis en esas cosas; eso es lo que, cuando el niño ya lee, respetando signos, descansa donde debe descansar, hace las preguntas, los signos, ya utiliza los signos necesarios entonces una lectura no se hace aburrida sino comprensiva y eso es lo que uno va, ya sabe para los otros grados ya los niños avanzan teniendo esas pautas y cada vez va mejorando, en la comprensión.”
(Profesora 9)

Resumen general de resultados sobre concepciones docentes

Las concepciones docentes sobre el éxito y fracaso en comunicación integral se construyen a partir de dos aspectos: las características asociadas a los estudiantes con éxito y fracaso y los logros y dificultades de los estudiantes con éxito y fracaso.

Las características asociadas a los estudiantes describen un conjunto de rasgos personales mientras que los logros y dificultades aluden a las habilidades que se trabajan en comunicación integral. Éstas últimas fueron organizadas en cuatro áreas: expresión oral, expresión escrita, comprensión de textos y lectura en voz alta. En el siguiente gráfico se puede observar una representación gráfica de los resultados.

Gráfico 3
Concepciones Docentes



Mientras que las características asociadas a los niños con éxito y fracaso fueron identificadas en el discurso de quince docentes, los logros y dificultades se hallaron en todas las docentes. A continuación se presenta el cuadro 15 con las frecuencias de citas y las frecuencias y porcentajes de docentes en las que se encontraron ambos aspectos de las concepciones docentes.

Cuadro 15

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron los aspectos de las concepciones docentes.

| | <i>total de citas</i> | <i>total de docentes</i> | <i>porcentaje del total de docentes entrevistadas</i> |
|---|-----------------------|--------------------------|---|
| <i>Características asociadas al éxito y fracaso</i> | 53 | 15 | 68.18 |
| <i>Logros y dificultades en comunicación integral</i> | | | |
| Expresión oral | 40 | 10 | 45.45 |
| Expresión escrita | 56 | 17 | 77.27 |
| Comprensión de lectura | 59 | 20 | 90.91 |
| Lectura en voz alta | 11 | 8 | 36.36 |
| Logros y dificultades específicos de más de un área | 13 | 10 | 45.45 |
| <i>Total</i> | 232 | 22 | 100 |

Como se observa, las áreas más mencionadas para describir los logros y dificultades son la comprensión lectora y la expresión escrita. Así, el 90% de docentes de la muestra describen a sus alumnos a partir de sus habilidades en la comprensión lectora y el 77% de ellos hace lo propio según las habilidades de la expresión escrita.

Creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso en el área de comunicación integral

Las creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso en comunicación integral son un conjunto de ideas y pensamientos sobre las causas que explican el éxito y fracaso. En cada una de estas situaciones de logro los docentes reportaron causas específicas que pudieron ser organizadas en seis factores generales: Estado y políticas educativas, Escuela, Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño.

Se identificó que cuatro de estos factores (Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño) fueron reportados para el caso del éxito y fracaso. En cada uno de ellos, se encontró que algunas de las causas específicas reportadas para el éxito y el

fracaso se referían a un mismo tema. Es decir, los docentes podían aludir el mismo asunto para explicar el éxito y el fracaso (p.e. estrategias de enseñanza del profesor) pero con matices diferentes u opuestos para explicar el éxito y fracaso. Así, para el caso del éxito muchas causas se refieren a situaciones positivas y adecuadas, mientras que para el caso del fracaso las causas suponen situaciones problemáticas, inadecuadas o de carencia (p.e. para el éxito se reporta las *adecuadas* estrategias de enseñanza, mientras que para el fracaso, las *inadecuadas* estrategias de enseñanza).

Entonces, si bien se indagaron las causas que los docentes construyen para explicar el éxito y fracaso por separado, se encontraron temas comunes con matices diferentes para explicar el éxito y fracaso. Fue por ello que se consideró pertinente reportar los resultados por factores para que el lector tenga la posibilidad de comparar las causas señaladas para una y otra situación de logro.

Por otro lado, cabe mencionar que el fenómeno del éxito y fracaso de los estudiantes es multicausal, es decir, no es explicado completamente por solo uno de los factores sino más bien responde a la interacción e influencia de dos o más factores al mismo tiempo. A continuación entonces se describen los seis factores identificados en el discurso docente.

Factor Estado y políticas educativas

El factor Estado y políticas educativas fue mencionado explícitamente para explicar las situaciones de fracaso. Las causas incluidas en este factor describen la pobre atención del Estado a la educación y las limitaciones del sistema educativo.

Una de las causas sugeridas por las docentes fue el desinterés del Estado en la educación. Desde su posición, para el Estado la educación no es una prioridad, conforme a ello no invierte lo necesario en este campo ni cuenta con estrategias adecuadas para impulsar el desarrollo de los estudiantes y maestros. Estas dificultades hacen inviables mejoras considerables en la educación y esto se refleja en el pobre desempeño de los estudiantes.

“E: me mencionabas el Estado, el Estado ¿qué relación tiene con el fracaso de los niños?”

“P: que invierta en la educación de su pueblo, de su pueblo de su gente, que se preocupe más por la educación de sus futuros ciudadanos (...) porque no hay una inversión adecuada a la educación en el Perú, no hay una inversión, no hay una preocupación, si hubiera una preocupación estuvieran mejorando siquiera un poquito, no te voy a decir que cambie de la noche a la mañana porque este mejoramiento va a

ser de años, de 30 años, no sé cuanto durará, ya no estaremos pero hay que empezar de a poquitos... ." (Profesora 17)

Las profesoras también critican la poca pertinencia y el constante cambio de las normas curriculares. Ellas explican que las normas y directivas curriculares son inadecuadas pues no se ajustan al variado contexto del país y que esto es resultado de un diseño centralista (desde la capital para todas las provincias del Perú) o la copia de ideas de países vecinos. También juzgan negativamente el constante cambio en las normas curriculares pues ello no permite una total apropiación de las mismas. Ambos aspectos repercuten negativamente en el docente quien no tiene una pauta clara de cómo debe enseñar en los diversos contextos en donde trabaja.

"P: el gobierno que es el principal culpable de la (xxx), porque como te digo no hay hasta ahorita un forma clara para el país de cómo enseñar, siempre estamos en constante cambio, todos los años que pasan siempre hay algo nuevo, siempre hay que cambiar eso hay que cambiar lo otro y no hay algo propio del Perú, no hay una evaluación real de cómo en sí están los alumnos para de ahí partir, siempre estamos copiando de otros países, que las realidades son distintas y jamás podemos decir, si allá tuvo éxito, acá también tiene que tener éxito cuando las realidades son distintas." (Profesora 18)

A modo de síntesis, se presenta el cuadro 16 que reporta las frecuencias de citas y docentes en las que se encontraron las causas del fracaso del factor Estado y políticas educativas.

Cuadro 16

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron creencias sobre el factor Estado y políticas educativas atribuidas al fracaso

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|--|--------------|-----------------|
| Desinterés del Estado en la educación | 4 | 3 |
| Normas curriculares inadecuadas y cambiantes | 3 | 2 |
| Total | 7 | 5 |

Como se observa en el cuadro, cinco maestras atribuyen al desinterés del Estado en la educación y constante cambio e inadecuación de las normas curriculares el fracaso de los estudiantes en el área de comunicación integral.

Factor Escuela

Las docentes del estudio aluden el Factor Escuela para explicar solo las situaciones de éxito en comunicación integral. Este factor describe la influencia de la dinámica escolar y la relación entre los docentes y con el director en el éxito de los estudiantes.

Desde el punto de vista de las participantes, los directores juegan un rol importante en el éxito pues incentivan a los docentes de su escuela a mejorar la enseñanza; ellos motivan a los profesores a participar en concursos, cursos de capacitación y alientan las innovaciones en las prácticas pedagógicas.

“P: el director también que nos apoya, nos exige ¡uff!, nos exige pero con todo, y eso está bien, es para nosotros también, aprendemos más, a veces no exploramos lo que realmente tenemos ahí guardadito. (...). El director a veces nos motiva, “tú puedes, tú sabes, en ti está mi confianza, en ti está todo”, claro hay momentos en que también nos regaña, pero hay de todo (risas)..., pero también te levanta la moral pues cuando te dicen así, te sientes bien.” (Profesora 8).

Por otro lado, las docentes señalan que los equipos de docentes también explicarían el éxito de los estudiantes. Los espacios (formales e informales) de reunión de docentes de un mismo centro educativo o de varios podrían influir en el éxito puesto que en ellos se generan oportunidades para intercambiar, compartir, sugerir y criticar experiencias de enseñanza, estrategias y metodologías. Estas dinámicas de intercambio y discusión resultan muy importantes cuando se trata de buscar formas más adecuadas de enseñar y, por ende, inciden en la mejora de las prácticas pedagógicas.

“P: (...) yo con mi compañera de al lado, por decirte, comentamos “oye qué tal vas tú”, “este chico no me responde”, entonces comenzamos a intercambiar experiencias ¿no?, “mira yo estoy enseñando esto y lo he hecho de esta manera, de una forma más sencillita para que el alumno pueda comprender y tú cómo lo has hecho”, “de esta manera”, “a ver préstame para ver si yo lo pongo.” (Profesora1)

“E: ya y este compartir, este intercambiar información...entonces, ¿está influyendo en el éxito de los niños?”

“P: claro, sí, yo creo que sí...no solamente es tu trabajo, a veces, los profesores queremos saberlo todo y que como yo nadie se iguala y que yo soy acá la más más, mientras que no es así, porque todos necesitamos de todos. Entonces, cuando yo le digo a la otra profesora “este chiquito no puede escribir, no sé cómo le voy a dictar”, “pero haz esto”, “yo creo que tienes razón, a ver voy a intentar hacer esto”...como hay profesoras que dicen “mira está preguntando, seguramente que no sabe ¡ay!”... los profesores lamentablemente estamos actuando de esa manera, negativamente, entonces, a veces, uno por temor “¡ay! Qué va a decir que no sé nada, mejor no

pregunto”. Pero, si nosotros los docentes nos apoyaríamos, “mira esto es así, tú estás equivocado en esto”, el resultado sería mucho más positivo.” (Profesora 1)

A continuación se presenta el cuadro 17 con las frecuencias de citas y docentes que atribuyen al factor Escuela el éxito en comunicación integral.

Cuadro 17

Frecuencia de citas y docentes en las que se identificaron creencias sobre el factor Escuela atribuidas al éxito

| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
|-------------------------------|--------------|-----------------|
| Director incentiva a docentes | 2 | 2 |
| Equipos docentes | 7 | 4 |
| Total | 9 | 4 |

Como se nota este cuadro, el factor Escuela fue reportado por cuatro docentes quienes explicaron el éxito a través de la relación entre los docentes y con el director y de los espacios de intercambio entre docentes.

Factor Libros y textos escolares

Las creencias del factor Libros y textos escolares resaltan el rol que juegan los libros y textos escolares en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades involucradas en el área de comunicación integral y especialmente en la comprensión lectora. Las maestras describen el acceso y uso de estos materiales en diversos espacios como el aula, escuela y hogar para explicar el éxito y fracaso.

Así pues, desde el punto de vista de las entrevistadas, los libros y textos escolares son primordiales para la práctica de la lecto-escritura; a través de la lectura de libros y la resolución de actividades propuestas en los textos escolares, los estudiantes ponen en práctica sus habilidades, alcanzando el éxito. Asimismo, contar con una biblioteca de aula o en la escuela podría incidir en el éxito pues le permite al niño acceder a diversos materiales.

“P: (...) el Estado que nos ha dado materiales lo hemos repartido a los niños, los niños se llevan y leen, en casa leen y me traen e inclusive ya se cansan de eso “les ha gustado ¿terminaron?, ya cómprense un librito de 1 sol”, porque hay libritos de lectura de 1 sol, “lean, lean y sacamos resúmenes, y compartimos ideas entre todos los niños.” (Profesora 19)

“P: tener una biblioteca, como lo tengo acá... tengo una biblioteca, que está a la vista de los niños para que ellos puedan coger sus libros...” (Profesora 19)

“P: (...) el niño se sienta coge su texto, por ejemplo nosotros tenemos [en la biblioteca de aula] lo que han creado ellos, sus cuentos, sus fábulas, sus descripciones, por ejemplo ahorita no los veo porque les toca educación física, pero otros días los niños se sientan 4-5 niños se sientan y empiezan a leer.” (Profesora 13).

Para el caso del fracaso, el acceso no es mencionado, es decir, las maestras no atribuyen el fracaso a que el niño no cuente con libros, en lugar de ello critican la calidad de los contenidos de los textos a los que acceden los estudiantes de sus escuelas, que por lo general son los textos del MED. Según las profesoras entrevistadas, la calidad de los contenidos de estos textos escolares es pobre y además no consideran las diferencias de los contextos y realidades de las escuelas donde se utiliza. Critican también la norma que prohíbe la compra de libros de otras editoriales que consideran mejores que los del MED. Entonces, los libros inadecuados que provee el MED limitan el desarrollo de las capacidades de los niños; además la prohibición de compra de textos de otras editoriales restringe las posibilidades de acceder a mejores materiales que favorezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

“P: (...) yo creo que influye bastante el tener libros, libros que valgan la pena. No es que yo quiera... minimizar los libros que nos da el Ministerio de Educación, pero son libros con muy bajo contenido, bajísimos. Entonces, muchas veces los alumnos recurren a las lecturas y caramba, van mejorando su forma de hablar...el comprender ¿no? porque tú cuentas con libros, lo que no sucede acá, yo por ejemplo, a veces, hago tema, yo tengo que traer mis copias, ver la manera de reforzar más las clases, entonces, yo también creo que eso es otro factor... no contar con libros (...) , libros modernos que estén a la expectativa de los chicos, acaso yo te enseñara el libro de comunicación, el contenido es bajísimo, como para un niño de primer grado creo...” (Profesora 1)

“P: (...) Por ejemplo, los libros que nos están mandando acá, aparte de que llega a destiempo y nos exigen que utilicemos esos libros. Si bien es cierto todo libro es importante, todo libro tiene cosas que rescatar pero también se nos debe dar la oportunidad de buscar por otros lados, eso es un poco nuestra dificultad, entonces al alumno un poco que se lo limita. Nosotros como docentes tenemos que agenciarnos para poder darles a ellos, pero en el caso de ellos está un poco limitado y los contenidos [de los libros del MED] son... a parte de que son bajos para el grado son muy cortos, no se adaptan a la realidad.” (Profesora 18)

Entonces, contar con libros y textos escolares en el aula resulta vital para lograr el éxito. Sin embargo, cuando se trata del fracaso, las maestras no aluden directamente al “no acceso” sino a la inadecuación de los contenidos de los textos con los que cuentan los estudiantes.

Pero, los libros no solo son relevantes en el aula sino también en el hogar. Contar con libros en casa propicia prácticas lectoras fuera del espacio escolar e incluso genera momentos de lectura compartida entre padres e hijos que inciden en el éxito.

“P:(...) tengo muchos niños que son exitosos que he conversado con sus padres y sí les apoyan en casa, tienen sus libros, siempre les regalan, les obsequian libros en sus cumpleaños, o sea los ayudan bastante, hay apoyo en su casa especialmente... por ejemplo, vienen a preguntar, “señorita ¿le podría comprar un libro?”, “a parte de este libro que usted ha prohibido, usted dice que no se debe comprar el libro, ¿le puedo comprar un libro?”, “si señorita”, “¿qué libro le puedo comprar?”... a veces lo mandan y a la hora de recreo el niño se pone a leer su libro, hay apoyo, cuando hay apoyo se puede lograr.” (Profesora 13)

De forma contraria, los niños que no tienen acceso a libros en sus hogares ven limitadas sus oportunidades para practicar la lectura lo que explicaría sus dificultades en comunicación integral.

“P: ¿Qué otros factores hacen que el niño fracase? Eh, pienso que ellos deben tener más libros en casa... entonces ellos deberían tener más material accesible a ellos, entonces tienen el limitado material ¿para mí no?” (Profesora 11)

“P: (...) ¿qué sería el fracaso? Todo pues, la parte negativa, la realidad del niño, los padres que trabajan, que no hay biblioteca en su casa, ni siquiera periódico, no hay hábitos de lectura, es el fracaso.” (Profesora 17)

A continuación se muestra el cuadro 18 con las frecuencias de citas y docentes que aluden al factor Libros y textos escolares el éxito y fracaso en el área de comunicación integral.

Cuadro 18

Frecuencias de citas y docentes en las que se identificaron creencias sobre el factor Libros y textos escolares atribuidas al éxito y fracaso

| | Éxito | | Fracaso | |
|--|--------------|-----------------|--------------|-----------------|
| | <i>citas</i> | <i>docentes</i> | <i>citas</i> | <i>docentes</i> |
| Acceso y uso de libros y textos escolares (en el aula) | 3 | 2 | - | - |
| Biblioteca en el aula o escuela | 4 | 4 | - | - |
| Libros y textos escolares no adecuados | - | - | 5 | 3 |
| Acceso a libros en el hogar | 4 | 3 | 5 | 5 |
| Total | 11 | 8 | 10 | 7 |

Como se puede apreciar en el cuadro, un total de ocho docentes aluden el factor Libros y textos escolares para explicar el éxito, mientras siete lo hacen en el caso del fracaso. El tema de acceso a libros en el hogar resulta importante tanto para el caso del éxito como el fracaso, mientras que las otras causas explican solo una de las situaciones de logro.

Factor Familia

El factor Familia da cuenta de la importancia de los roles y dinámicas familiares con relación a la atención de las necesidades básicas del niño y las demandas de la escuela.

En las causas atribuidas al éxito y fracaso del factor Familia se identificaron tres temas centrales: la alimentación o nutrición, las prácticas y hábitos lectores en el hogar y el involucramiento y apoyo de los padres de familia en el desempeño de su hijo/a.

Las docentes entrevistadas coinciden en que la alimentación juega un rol importante en los procesos de aprendizaje de los niños. La familia, desde el punto de vista de la mayoría de maestras, es la principal responsable de proveer una adecuada nutrición a los niños. Empero, muchas maestras señalaron que las limitaciones económicas de los padres de familia de sectores desfavorecidos no permiten solventar una adecuada alimentación y que los comedores populares a los que suelen asistir tampoco la brindan. Solo una maestra señaló que una adecuada nutrición es una necesidad básica y un derecho social que debería garantizar el Estado.

Al explicar la relación entre la alimentación y el éxito, las profesoras apuntan que una buena alimentación favorece el aprendizaje pues los niños bien alimentados

cuentan con energía para involucrarse en clase; atienden a las sesiones y están interesados en aprender.

“P: un niño que está nutrido se lo ve con entusiasmo, el semblante bien, hasta su forma de vestirse también, más limpio todo. Un niño descuidadito, mal alimentadito, está que tiene sueño, en cambio el niño que está bien alimentadito, está despierto, pues, está ahí queriendo con ganas de aprender.” (Profesora 6).

De forma contraria, una pobre calidad de la alimentación trae como consecuencia un bajo nivel de energía para estudiar y limitaciones en la capacidad para aprender de los niños. Las maestras señalan que estos estudiantes están cansados e incluso se quedan dormidos en las clases; además sugieren que los problemas en la nutrición limitan el desarrollo cognitivo generando deficiencias en los procesos de atención y concentración, así como de comprensión.

“P: La desnutrición como te decía... eso influye, ese es el factor principal le llamaría yo, porque si tanto comes, tanto... tan bien alimentado estás, también rindes bien y si tú tienes una alimentación más o menos moderada, entonces rindes bien, pero si yo tengo una alimentación baja en calorías, bajo en defensas, bajo en todo... cómo voy a rendir, me voy a quedar dormida, me voy a cansar, no voy a tener interés en estudiar bien, no voy a ver la hora de que ya toquen el timbre para ir a mi casa. Aburrida, por qué, porque mi organismo no está apto para recepcionar todos los conocimientos del día, porque me canso.” (Profesora 4)

“P: (...) no están bien alimentados y, por tanto pues, no han desarrollado bien el cerebro. (...) cuando empecé a trabajar, los niños de 1er grado de antes eran diferentes a los niños de 1er grado de ahora... muy diferentes o sea eran niños que atendían, comprendían, pero hoy día los niños permanecen atentos 5, 10 minutos... más no pueden, no resisten, no son niños que puedan estar atentos a una actividad (...) yo pienso definitivamente [que es] por la alimentación están... no tienen un buen hábito ni una buena alimentación, no tienen energías, vienen muchas veces sin tomar desayuno (...) y entonces, básicamente la falta de alimentación y formación desde pequeñitos, mal alimentados.” (Profesora 15)

“P: (...) los niñitos que tienen muy mala alimentación y poca alimentación, llegan y a las 2, 3 horas ya están cansados... están cansados y algunos se duermen, otros que ya se sienten aburridos, no se concentran y están pensando en comer que no puede memorizar... no puede captar, no puede razonar.” (Profesora 20)

Otro tema central en el factor familia fue el referido a las prácticas y hábitos lectores en el hogar, las maestras reportan que la cotidianidad de la práctica lectora de las familias incide decididamente en el desarrollo de las habilidades de los niños.

Para el caso del éxito, las maestras mencionan que la práctica de la lectura en el hogar es producto de la motivación que brindan los padres a sus hijos. Los padres incentivan la lectura a través de leerles a sus hijos o ofrecerles libros, así generan espacios para practicar la lectura fuera de la escuela, lo que incide en el éxito en

comunicación integral. Cabe señalar que esta creencia está vinculada con la creencia sobre el acceso a libros en el hogar que fue mencionada anteriormente; siguiendo a las docentes, una forma en la que la familia incentiva la lectura es proveyendo a los niños de libros en sus hogares.

“E: y, ¿cómo sería el apoyo que tienen que dar los papás para que un niño sea exitoso?”

“P: “hoy día vamos a leer cuentitos, cuentitos” por ejemplo y lo dejan a la mitad, “y mañana vamos a ver la segunda parte de ese cuentito, ¿qué pasará?, ¿tú que crees?”, haces inferencias inclusive.” (Profesora 17)

De manera contraria, las dificultades de los estudiantes en comunicación integral podrían ser explicadas por la escasa o nula práctica en el hogar cuyo origen se encuentra en los hábitos lectores. Siguiendo el curso argumentativo de las maestras, los niños adquieren hábitos lectores por medio de la imitación de las conductas de los padres; entonces, no contar con esos modelos en casa podría dificultar la adquisición del hábito lector y la práctica cotidiana de la lectura en el hogar. Además, esta creencia está asociada con una causa anteriormente referida en el factor Libros y textos escolares. De acuerdo a las docentes, generalmente en los hogares de las familias que no tienen hábito lector hay una escasez de textos y recursos escritos. Entonces, el niño se encuentra en un hogar donde no encuentra recursos para practicar la lectura ni modelos que lo incentiven leer.

“P: ha influenciado en el fracaso, como le decía, falta de textos en el hogar, porque no tienen ese hábito de lectura en el hogar, se le inculca acá que lean pero los padres no, no apoyan, no tienen ese hábito de lectura, eso viene ya de la familia, del hogar, un padre que lee también consolida ese gusto por la lectura, un padre, si tú ves a tu padre leer en el hogar, en tu casa, también el hijo lo va a imitar, va a tener ese hábito por la lectura, también el gusto por la lectura.” (Profesora 13).

El tercer tema al que refieren las docentes para explicar la influencia de la familia en el éxito y fracaso fue el involucramiento y apoyo de los padres de familia en el desempeño de su hijo/a. Para el caso del éxito, las docentes reportan que aquellos padres y madres que están pendientes del desempeño de su hijo/a haciendo un seguimiento de lo que aprende el niño en la escuela (p.e. le preguntan al niño qué aprendió y revisan los cuadernos, asisten a reuniones de padres de familia y citas) y ayudándolos a hacer las tareas escolares logran reforzar los aprendizajes adquiridos en el aula lo que conlleva al éxito académico.

“P: definitivamente, para mí, uno de los factores importantes, primordiales es la familia... sin duda... es la familia, en su entorno, el entorno familiar... siempre...he

hecho siempre mi pequeña encuesta, siempre hago... de detrás de cada niño exitoso, siempre hay una madre bastante preocupada... o padre... madre o padre... en muchos de ellos, padres que no trabajan, que están siempre en casa. (...). [Yo] siempre los observo [a los padres] como segundos alumnos, son los que van a... en la puerta de la escuela y están revisando qué hizo el niño, qué no hizo, comparando si... con otros niños estuvo mejor, estuvo mal, si sacó una nota mala ¿por qué sacó una nota mala?... y son los que reclaman más que los hijos (risas) o sea “¿por qué esta nota si no se equivocó?” entonces, siempre están ahí pendientes de lo mínimo, pendientes de lo mínimo de sus hijos ... que son poquísimos... pero ya...” (Profesora 15)

“P: el apoyo es, este ayudarles o sea sentarse con ellos, y la tarea que uno les deja enseñarles, explicarles, hasta cuando ellos si les mandamos una lectura a que lean, escucharlos a que ellos, escucharlos a ellos de lo que leen y corregirles algunas palabras, eso o sea para que el niño se sienta con ganas de seguir leyendo, si no lo escuchan ya decirles “ya anda tú sólo resuelve tus tareas” y como hay algunos niños que no están acostumbrados a hacerlos solos, entonces ahí tiene que estar los padres apoyándolos en ese momento, apoyarlos, estar atentos a ellos a resolver, a preguntarles qué es lo que has hecho en clase, qué es lo que ha pasado, qué has aprendido en el colegio, todo eso.” (Profesora 22)

A continuación se muestra el cuadro 19 con las creencias atribuidas al factor Familia para el caso del éxito y fracaso.

Cuadro 19

Frecuencia de citas y docentes en las que se identificaron creencias sobre el factor Familia atribuidas al éxito y fracaso

| | Éxito | | Fracaso | |
|--|-------|----------|---------|----------|
| | citas | docentes | citas | docentes |
| Alimentación (buena alimentación y desnutrición) | 4 | 2 | 11 | 7 |
| Prácticas lectoras en el hogar (la familia incentiva la lectura y no hábitos de lectura en la familia) | 6 | 4 | 7 | 5 |
| Involucramiento y apoyo de los padres en el desempeño del niño (apoyo de los padres, no apoyo de los padres) | 23 | 17 | 29 | 18 |
| Total | 33 | 20 | 47 | 20 |

Como se observa en el cuadro, todas las causas atribuidas al éxito y fracaso del factor Familia se organizaron en tres temas comunes. Así, veinte docentes reportan la influencia de la alimentación, las prácticas lectoras en el hogar y el involucramiento y apoyo de los padres en el desempeño del niño en el éxito y fracaso en comunicación integral.

Cabe señalar la causa referida al no involucramiento y apoyo de los padres de familia forma parte de una red de creencias vinculadas a las características y dinámicas de las familias de niños que tienen fracaso. Al seguir el hilo argumentativo de las docentes entrevistadas, se encontró que el escaso involucramiento de los padres de familia se debe principalmente a dos causas: su bajo nivel de instrucción y su horario laboral.

Desde el punto de vista de las docentes, los padres de familia de las escuelas presentan un bajo nivel de instrucción e incluso algunos son analfabetos. Ellos tienen entonces escasos recursos para apoyar adecuadamente a los niños en sus labores escolares; la situación resulta más compleja cuando los padres son analfabetos pues no pueden revisar los cuadernos ni el cumplimiento de las tareas de los niños.

“P: (...) entonces de acá a veces no tienen [dinero] y con las justas tienen para sobrevivir, acá están sobreviviendo porque están trabajando como esclavos, no ven a sus hijos regresan en la noche, sus hijos están durmiendo... a veces no hacen las tareas, porque a veces [los padres] ni siquiera han tenido primaria, con las justas han terminado secundaria, unos cuantitos... no les enseñan las tareas, tu les das las tareas y al día siguiente vienen, lo hacen a la mitad, lo hacen como pueden, los padres no apoyan ahí, y ¿qué haces? no le vas a pegar porque él no tiene la culpa, es la realidad, entonces, ¿tú que tienes que hacer? tienes que buscar horas, a la hora de recreo, sentarte y volverles a explicar, tú no sales a recreo, pues, te quedas ahí con ellos a ayudarlos, esa es la realidad de los centros estatales.” (Profesora 17).

En esta última cita se puede apreciar que el escaso apoyo de los padres de familia se debe su nivel de instrucción pero además a las largas jornadas laborales. Los largos horarios que los padres y madres invierten en el trabajo inciden en el poco o nulo apoyo a sus hijos; las docentes entrevistadas sugieren que las familias de zonas urbano marginales suelen tener largos horarios de trabajo para poder cubrir las necesidades básicas de la familia. Dichos horarios recortan el tiempo para que los padres acompañen a sus hijos, hagan un seguimiento a su desempeño académico o los ayuden en sus tareas escolares.

“P: otro también puede ser la falta de apoyo en la casa, es bastante, aquí como es una zona urbano marginal es bastante, los padres la mayoría trabaja todo el día, esas otras serían las causas familiar, el entorno, los niños quedan abandonados, en la tarde se van a sus casas y no hay quien le diga... los padres trabajan, llegan a las 10 de la noche, llegan cuando están durmiendo, llegan las tareas no hechas, no estudiaron las lecturas; eso sería las causas... más que todo el entorno familiar, yo creo que más que todo influye bastante...” (Profesora 10).

La situación laboral influye a su vez en las actividades de los niños en el hogar. Como ya se dijo, los padres se encuentran la mayor parte del día fuera de casa cumpliendo su jornada laboral y generalmente los niños no cuentan con el

acompañamiento de un adulto cuando llegan a casa luego del horario escolar. Los niños en esos momentos suelen mirar televisión y, como señalan las profesoras, pueden estar “enchufados” por largas horas dejando de lado sus responsabilidades académicas (p.e tareas escolares). Pero además, las maestras critican duramente esta actividad por los contenidos de los programas televisivos y de sus efectos en el niño. Ellas describen dichos contenidos como poco educativos y violentos y como consecuencia de estar expuestos constantemente a éstos, los niños tienden a imitar las conductas violentas que observan. Otro aspecto negativo de esta actividad es que no estimula el pensamiento de los niños.

“P: (...) para mí los medios de comunicación, los medios de comunicación para mí anulan el cerebro humano (risas)... o sea no le brindan nada bueno, para que el niño, niño crezca intelectualmente, entonces los alumnos, los recorta en su pensamiento, (...) o sea la televisión mal manejada, para mí es un, un problema o sea los padres por lo general dejan a los niños libres, justamente los niños que tienen problemas ¿no? dejan libres, entonces están muchísimas horas en la televisión, (...) ¿Qué nos brinda?...novelas toda la tarde, novelas, hay dibujos animados por ejemplo los Power Rangers que es violencia para mí, violencia, entonces, el niño está enchufado al televisor y su capacidad de crear, su capacidad de pensar, analizar, esta truncada para mí, horas...” (Profesora 11).

Si bien el bajo nivel de instrucción de los padres y los largos horarios de trabajo explican directamente por qué los padres no apoyan a sus hijos, se identificaron algunas creencias sobre las dinámicas familiares que ayudan a comprender por completo la relación entre la familia y el fracaso.

Para las docentes entrevistadas, en los hogares de los niños con fracaso generalmente se presentan situaciones de “desintegración familiar”. La desintegración familiar describe una dinámica problemática y tensa (separaciones de pareja, discusiones constantes entre los padres de familia o con otros miembros de la familia) de familias constituidas por madres solteras, padres separados o ambos padres. Este clima es percibido por el niño, quien piensa constantemente en esos problemas y desvía su atención de las actividades de la clase; las maestras lo describen como un niño distraído. Este clima además tiene un impacto negativo en el afecto general del niño (las maestras refieren que es un niño triste, con baja autoestima y agresivo) y como resultado no se involucra en el aprendizaje.

Por otro lado, los padres en esta situación generalmente brindan poco apoyo en las actividades escolares del niño porque están concentrados en su problemática familiar y sus responsabilidades laborales y económicas, desatendiendo o descuidando las demandas de la escuela. Entonces, este clima de constantes

discusiones y tensiones familiares impacta negativamente en la vida emocional del niño y en el involucramiento de los padres de familia en las demandas escolares.

“P: (...) tendría que ser una familia unida, sólida, que sea de padres, pues, amorosos, preocupados por su educación del niño, que es lo que no sucede últimamente, aquí vemos demasiados, bueno yo creo que es una estadística ya no solamente aquí sino de la... rupturas familiares bastante grandes la separación de los padres es uno de los marcadores bien alto... y es una influencia bastante importante en el fracaso de los chicos.” (Profesora 15)

“E: ya, ¿Cómo así la separación de los padres influye en el aprendizaje de los niños?
“P: ellos emocionalmente no se sienten bien o sea están solos, abandonados, sufren la ruptura, digamos psicológica, que es la pérdida de uno de los seres que se quieren, nunca estaría bien un niño sin mamá o sin papá o con padres con problemas que aquí, por ejemplo ocurre el contrario que mucho se pelean delante de los niños (...) yo al menos he hecho esa encuesta en mi aula detrás de esos niños que fracasan o que no cumplen, que repiten el grado, que están...que van muy mal, siempre hay una familia desintegrada o una...o un padre agresivo, o una madre agresiva y siempre, eso es conocido [los niños] no asisten a clase, repiten el grado, no cumplen las tareas, no responden, no les interesa copiar de la pizarra, ni las tareas, ni lo hacen en el aula... son completamente abandonados ... en abandono, te diría yo... o sea solamente si viene al colegio, sería pues a avanzar algo que al otro día ya deja de venir... la inasistencia el venir así todo... ni siquiera bien aseado; entonces todo eso repercute.” (Profesora 15)

Como se puede leer en el extracto de la entrevista de la profesora 15, esta dinámica familiar generalmente viene acompañada de violencia en el hogar. Así, muchas veces las dinámicas en el hogar no solo son descritas como tensas y conflictivas, sino que además son agresivas y violentas. Las docentes entrevistadas aluden que las formas de agresión pueden ser verbales o físicas y ocurren entre los padres de familia y también están dirigidas a los niños. Las consecuencias de este entorno se observan en el niño, específicamente en su desarrollo psicológico. Las maestras describen que los niños inmersos en esta dinámica “están como idos”, ellos piensan constantemente en las agresiones verbales o físicas entre sus padres o aquellas dirigidas a ellos. Las consecuencias también se observan en sus afectos, los niños en esa situación suelen estar tristes. Así, el impacto de la violencia familiar es a nivel psicológico del niño lo que conlleva a que tengan dificultades para centrar su atención a las clases y tomar interés en aprender.

“P: (...) lo psicológico también influye ¿no?, porque el niño como le pega el padre, entonces el otro niño está como ido ¿no?, el niño está como un traumadito, inclusive yo creo que ese factor también psicológico, el maltrato que tiene influye en que el niño no pueda rendir como debe de ser ¿no? porque está pensativo, está como ido y está parece ahí, no está, así le hago “¿estás acá?, ¿estás acá?” le digo, “ay señorita”, le digo, “tú no quieres a tú mamá, ¿no?”, “ sí señorita”, “hazlo por tú mamá, haz una tareita y ya te vas ya tranquilo, ¿no quieres llevarle 20?”, “sí, señorita”, cuando está de

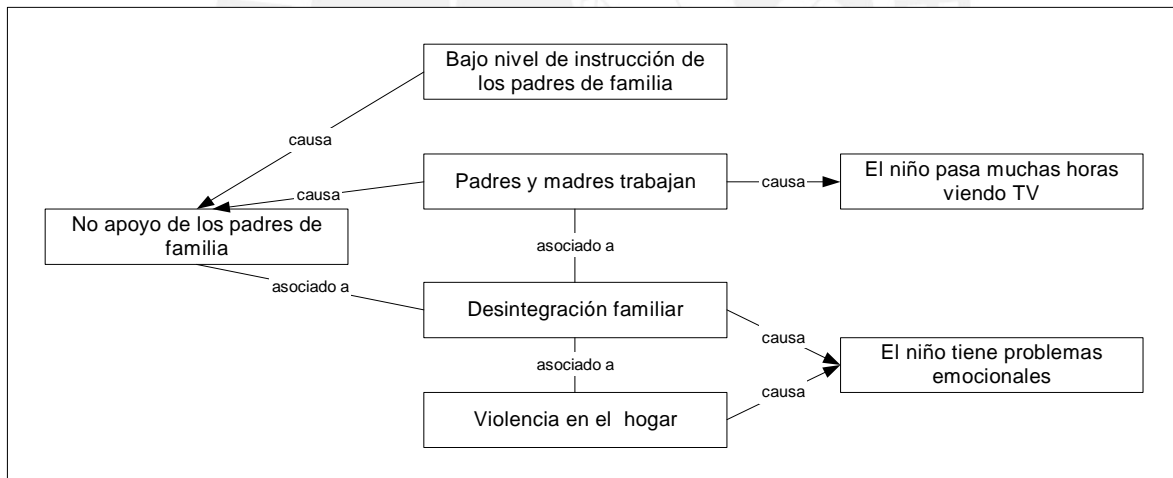
ánimo ya, pero cuando no, no se va así, sin hacer nada, pensando no más, no quiere, no quiere, días que viene así días que no, influye también porque no tiene retención, ni comprensión, ni nada, no comprende, ni siquiera, viene como se ha ido.” (Profesora 9).

Como se puede leer en las citas anteriores, la dinámica familiar, configurada por la desintegración y la violencia familiar, tienen un impacto directo y negativo en la psique del niño. Las docentes reportan que los niños insertos en estas dinámicas presentan “problemas emocionales” y los describen como niños “traumaditos” e “idos” quienes piensan constantemente en las discusiones y la violencia en su hogar, lo que genera un desinterés y abandono en sus labores como estudiante y específicamente en clases, corta sus procesos de atención y concentración.

A continuación se presenta el gráfico 4 que representa la visión de las docentes entrevistadas sobre las familias de los niños con fracaso.

Gráfico 4

Creencias sobre las características y dinámicas familiares con relación al no apoyo de los padres



Como se puede apreciar en el gráfico, las maestras identifican un conjunto de dinámicas y características de la familia que explican, directa o indirectamente, la desatención de los padres de familia al desempeño de los estudiantes. Además, se halló que estas mismas dinámicas influyen en la cotidianidad del niño y en su vida emocional. Estas relaciones nos permiten observar la compleja relación entre la familia y el fracaso.

Al observar más de cerca esta red de creencias vinculadas a las características y dinámicas de las familias de niños que tienen fracaso se encontró que las explicaciones estaban vinculadas al contexto económico y social de las familias. Es

decir, las maestras identifican un conjunto de características de las familias determinados, en cierta medida, por las limitaciones económicas en las que viven. Otras características suponen rasgos típicos de las familias que viven en condiciones de pobreza. Así, las causas específicas que aluden a la desnutrición de los niños, el extenso horario laboral, el bajo nivel educativo de los padres de familia, los escasos o nulos hábitos lectores de los padres y las dinámicas familiares de desintegración y violencia son entonces características típicas de las familias que viven en contextos desfavorecidos.

A continuación se presentan algunos extractos de las entrevistas que ilustran esta relación. Por ejemplo, las dificultades económicas de los padres de familia determinan la pobre calidad de alimentación de sus hijos, llegando a niveles de desnutrición como lo apuntan la docente 20.

“P: entonces, [los niños] vienen con hambre [al colegio], no están bien alimentados... (...). No tienen una comida balanceada, nutritiva, simplemente les llenan la barriguita pues con... arroz con huevo o arroz con ensalada y su agua... y el niño no tiene mejor alimentación por lo mismo que son de escasos recursos.” (Profesora 20)

En los contextos desfavorecidos en los que laboran las docentes se presentan muchos casos de padres de familia con largas jornadas laborales y bajos niveles educativos. Por otro lado, las familias que viven en sectores marginales presentan usualmente escasos hábitos lectores.

“P: Otro también puede ser la falta de apoyo en la casa, es bastante, aquí como es una zona urbano marginal es bastante, los padres la mayoría trabaja todo el día, esas otras serían las causas familiar, el entorno, los niños quedan abandonados, en la tarde se van a sus casas y no hay quien le diga... los padres trabajan, llegan a las 10 de la noche, llegan cuando están durmiendo, llegan las tareas no hechas, no estudiaron las lecturas; eso sería las causas...más que todo el entorno familiar, yo creo que más que todo influye bastante...” (Profesora 8)

“P: (...) En este asentamiento humano la mayoría de los padres trabajan de 8 a 8 de la noche, o sea los niños andan en la calle (...) eso influye bastante, en un fracaso; porque no hay apoyo en casa, bastantes padres que son analfabetos, y lo reconocen entonces no pueden ayudarles a sus hijos en las tareas.” (Profesora 22)

“P: (...) influye bastante también en el hogar, porque hay muchos padres de acá, de esta zona, que son analfabetos.” (Profesora 13)

“P: acá la realidad es... en los cerritos, en las casas así humildes no tienen hábitos de lectura... no hay hábitos de lectura esa es la realidad.” (Profesora 17)

Las dinámicas familiares parecen tener también un patrón característico en los sectores donde laboran las docentes. Ellas describen que con frecuencia los hogares son desintegrados y violentos.

“E: ¿Cómo esa dinámica familiar influye en el aprendizaje del niño y hace que tenga fracaso?”

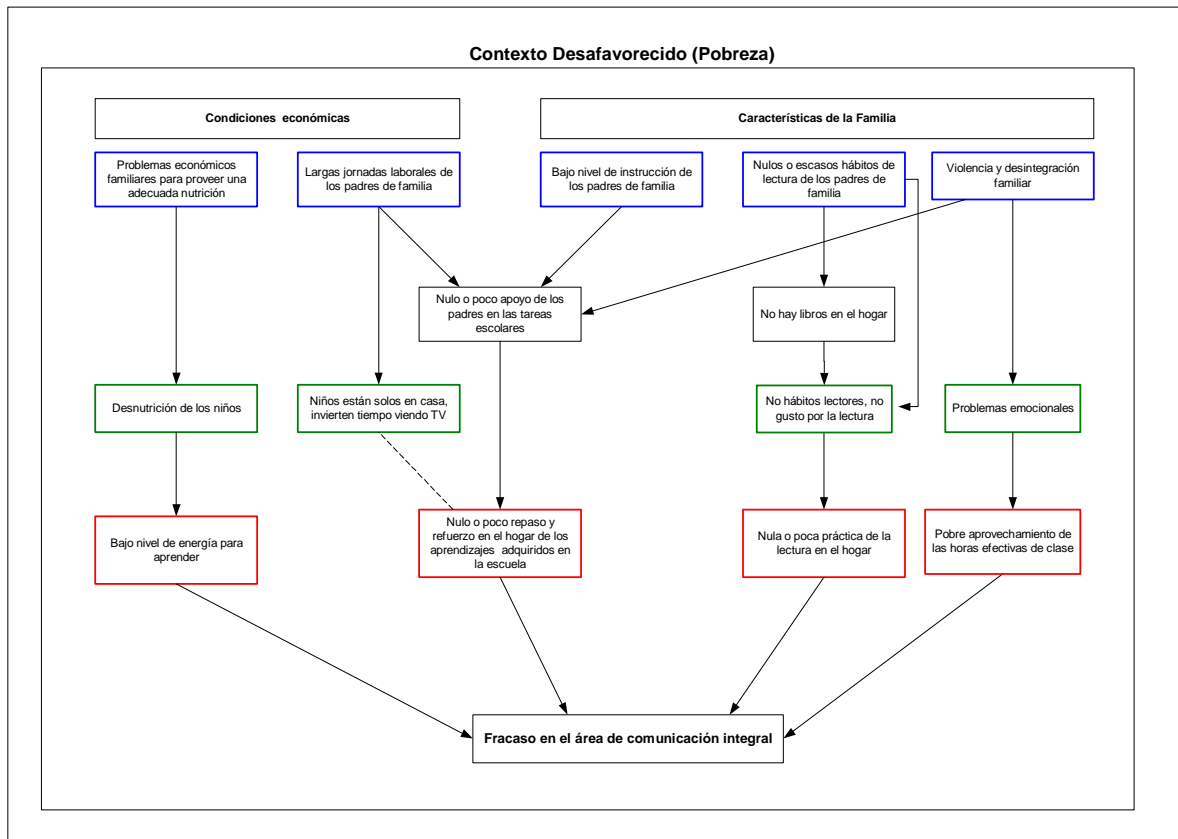
“P: ¿Qué te digo? tendría que ser una familia unida, sólida, que sea de padres, pues, amorosos, preocupados por su educación del niño, que es lo que no sucede últimamente, aquí vemos demasiados (...) rupturas familiares bastante grandes, la separación de los padres es uno de los marcadores bien alto... y es una influencia bastante importante en el fracaso de los chicos. (...) Por ejemplo (...) mucho se pelean delante de los niños... o simplemente que tienen una mamá que tiene 2 o 3 hijos de otros señores; (...)” (Profesora 15)

“E: y ¿Cómo eso influye en el fracaso del niño?”

“P: definitivamente... por eso te digo, yo al menos he hecho esa encuesta en mi aula detrás de esos niños que fracasan o que no cumplen, que repiten el grado, que están... que van muy mal, siempre hay una familia desintegrada o una...o un padre agresivo, o una madre agresiva y siempre, eso es conocido.” (Profesora 15)

Así pues, las características, dinámicas y hábitos de las familias de sectores desfavorecidos son tipificados por las docentes. Entonces, las explicaciones del fracaso sobre el factor Familia se derivan del contexto del que provienen. La influencia de estas causas en el fracaso de los estudiantes en el área curricular de comunicación integral se puede observar en el siguiente gráfico.

Gráfico 5
Causas del fracaso relacionadas a los contextos desfavorecidos



Este gráfico presenta, en la parte superior y en recuadros azules, las características típicas de las familias que viven en condiciones de pobreza. Las consecuencias de estas características en la vida del niño aparecen en recuadros verdes. Casi a la base del gráfico y en recuadros rojos, se apuntan las consecuencias de las condiciones en el aprendizaje de los niños.

Posiblemente, el discurso de la maestra 8 pueda resumir acertadamente la idea central de este gráfico:

“P: Todo el entorno familiar también influye en lo que es la educación en el niño porque de ahí parte todo; y acá [en esta zona] no se puede pedir tanto porque a veces la situación económica, social, familiar que viven los niños, a veces es bastante baja y se tiene que batallar con todos esos conflictos (...).” (Profesora 8).

Frente a la compleja realidad de los sectores desfavorecidos que determina las características de las familias y a su vez delinea la vida de los niños y sus desempeños, las docentes asumen diferentes posturas. Algunas consideran que la escuela es un espacio que ayuda a contrarrestar las condiciones económicas y

sociales de las familias. Al reflexionar sobre el contexto desfavorecido en el que trabaja y su rol en la escuela, la docente 15 menciona en su entrevista de validación:

“P: En cambio hay otros niños, por ejemplo tengo un niño que es bien pasivo, (...) la mamá es bastante agresiva y de carácter bien fuerte. Y él siempre lo veo mirando a las musarañas, eso es producto de ese maltrato. ¿Qué puede hacer una mamá sin medios económicos...? Creo que el papá es datero (...) imagínate, no le alcanzará el dinero y por eso no tiene cuadernos. Ellos mismos su autoestima no está bien, de esos son varios. La situación no es fácil en este sector. Yo siempre me he preguntado, qué hago acá, me sigo quedando o me voy. Me sigo quedando porque realmente sientes que haces obra, que llegas todos los días con un sentido de que has hecho algo. (...) uno llega con una satisfacción a casa de que hiciste algo bueno, qué sería si me fuera aun colegio de otro nivel [socioeconómico], de padres que apoyan a sus hijos, no sentiría esa emoción que llena, más que todo de ese apoyo social que ellos necesitan. (...).” (Profesora 15)

De forma contraria, otras docentes justifican el corto alcance de su rol apuntando que el fracaso de los estudiantes se debe a los problemas propios de las condiciones en las que viven las familias y que podrían ser mejoradas con la acción integral del Estado:

“P: (...) ahora que están implementando, como dicen los maestros son los responsables de la mala educación en el Perú; no es así pues, igual yo voy a seguir defendiendo de que no es así en su totalidad, pude influir pero puede ser uno de los últimos puntos dentro del fracaso; es más, ellos no quieren aceptar, los políticos no quieren aceptar que esto es un tema social, es un tema social, tu vente a enseñar con toditititas las ganas que tienes, que venimos nosotros a trabajar si los niños se duermen, (...) y yo no sé qué cosa pasa en la casa, no habrá dormido, (...), más ha sido porque ha venido sin comer, esa es la realidad en las escuelas, y sobre ese niño, ese niño que no está alimentado, no va a captar pues, y si alguien viene y lo evalúa a ese niño, no va a responder, ¿es mi problema como maestra?, no; ¿es problema del padre?, me parece que no tampoco, porque si ese padre no tiene trabajo, ¿qué va a llevar ese padre?, ahí está la impotencia del padre, de la madre que no puede dar todo lo que quisiera darle a su niño.” (Profesora 12)

“P: que sea un niño que tenga su padres, sus papás junto a él y que lo apoyen bastante, porque ese niño nunca va a ser exitoso si no tienen el apoyo de alguien a su lado, porque aquí en esta realidad a los niños, lo educa la vecina a veces los dejan, los encierran en su casa, almuerzan en comedores, el padre se va a trabajar y no sabe si el niño ha comido ¿qué alimento ha comido? No, no acá la realidad es distinta, a veces le echan la culpa que es maestro, por eso van a evaluarnos también, no, la responsabilidad del maestro también es compartida, es un problema de Estado, el Estado cuando mejore la economía de la gente, haya un trabajo justo, digno, no abrir los comedores por abrir y que les den... a veces hasta se pelean en los comedores los padres por la comida, a veces hay problemas ahí, entonces mira tanta cosa, este es un problema complejo, ¿cómo un niño va a ser exitoso, si sus padres trabajan?, lo dejan en la calle, con quienes hablan; exitoso, el gobierno pide exitoso, primero ellos deben ponerse su mano al pecho ser más concientes más realistas invertir en la educación, pero nos echan la culpa a los profesores, los profesores también tienen

hijos, tienen que trabajar darse tiempo para todo o sea éxito ¿qué sería éxito? Que todos cambiemos, que todos pongamos de nuestra parte, entonces si el gobierno cambia su manera de pensar sobre la educación, y todos colaboran, si los programas de televisión cambian, no hay programas educativos, culturales, eso también influye, los periódicos, esos periódicos populares, ni el Estado no se preocupa de controlar (...), yo pienso que un éxito depende de todos, no solamente de un niño, el niño va a absorber todo el éxito que es el reflejo de esta sociedad, si es una sociedad exitosa, entonces también van a ser exitosos, pero todos estamos con la autoestima baja, hasta los profesores hasta los niños también.” (Profesora 17)

El tema sobre el rol docente frente al fracaso fue un hallazgo no esperado; los discursos sobre el tema son expresiones espontáneas y reflexivas sobre las condiciones en las que laboran las docentes. Solo fueron identificados estos discursos en algunas docentes pues no se interrogó directamente sobre el tema.

Factor Profesor

El factor profesor da cuenta de los recursos pedagógicos del docente y su compromiso con la enseñanza para explicar el éxito y fracaso en comunicación integral. En este factor se encontraron tres temas centrales que articulan las causas referidas por las docentes: las estrategias de enseñanza, los recursos docentes para motivar a los alumnos y el compromiso con los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de enseñanza, las maestras aluden la importancia de sus prácticas pedagógicas, y en especial a las referidas a la enseñanza de la lectoescritura. Las docentes entrevistadas explican que detrás de la acción de la enseñanza existe un trabajo previo al elaborar y seleccionar los materiales más pertinentes, así como planificar las estrategias de enseñanza más apropiadas para los estudiantes. Estas acciones antes y durante la enseñanza dan cuenta de la preocupación de los maestros para encontrar las formas más adecuadas para que los estudiantes desarrollen sus habilidades, influyendo así en el éxito.

“E:(...) ¿por qué ocurre ese éxito?”

“P: (...) yo pienso porque el profesor utiliza... eh estrategias... por un, un lado estrategias adecuadas, adecuadas, (...), yo lo que hago hasta el recreo hago comprensión lectora, o sea yo le doy su tiempo a comprensión lectora, trabajo con un libro, entonces lo trabajo en el aula, no lo dejo para la casa, (...), entonces nosotros garantizamos que va a ver cierto éxito porque lo trabajamos. (...) a parte de eso utilizas lecturas que sean apropiadas al interés del niño, que tengan, que el niño se interese...por eso selecciono bien el libro yo. (...) veo que el libro sea adecuado ¿no?...adecuado, las lecturas sean adecuadas para su edad y su interés del niño. (...) a parte de eso le doy su tiempo adecuado, y... y tratando de utilizar metodologías así de experiencias propias, por ejemplo que lean en forma personal, en forma grupal, en

forma... este, de por grupos a ver, primer párrafo primer grupo, segundo sigue, sigue el segundo grupo, el tercer párrafo sigue el tercer grupo, después hago con lluvia de preguntas, entonces aseguro bien que, que entiendan..." (Profesora 11)

Además, para las docentes entrevistadas existe una relación entre los procesos de formación en servicio y las estrategias de enseñanza. Ellas explican que aquellos docentes que asisten a cursos de capacitación y actualización aprenden nuevas estrategias que pueden poner en práctica en sus aulas y mejorar así su enseñanza. De ahí que los procesos de formación en servicio faciliten y posibiliten cambios en las prácticas pedagógicas.

De forma contraria, las inadecuadas estrategias de enseñanza pueden tener un efecto negativo en el aprendizaje del estudiante. Las docentes explican que una inapropiada aproximación a la lectura, desde la selección de los textos y materiales hasta las actividades de lectura y escritura, podría generar algunos problemas y dificultades en el desarrollo de las habilidades del área curricular de comunicación integral (como en el trazado de letras o unión y separación de palabras). Además las docentes entrevistadas señalan que un error frecuente de los docentes es seleccionar los materiales y textos de lectura sin tomar en cuenta la realidad o contexto en el que viven de los niños ni sus intereses. Seleccionar libros que están alejados del ambiente cotidiano del estudiante, muy complejos y largos resulta inapropiado y conlleva a que el niño no se interese en la lectura.

"P:(...) pero a veces también afecta el que el profesor no tiene buena metodología... no tiene buena metodología, a veces no llegamos bien a los niños y esa es una auto-crítica porque... si bien es cierto una es docente, pero también tiene que darse cuenta que es un ser humano y a veces cometemos errores... ¿no? cometemos errores y no llegamos bien a los niños, no utilizamos los materiales adecuados; no preparamos el clima adecuado para que el niño esté concentrado y logre prestarnos atención que si el profesor no utiliza una buena metodología, el niño pues, no se le amplía su mente, no se abre su mente para que pueda retener todo, para que pueda entender... porque a veces llegamos los profesores y decimos "ya a ver saquen esto... su cuaderno de Comunicación y copien este papelote" pero no le hemos preparado ese clima, no hemos ampliado su mente, no hemos abierto su mente para que pueda entender, pueda analizar y pueda retener." (Profesora 20).

Vinculado a este tema, las docentes participantes de este estudio mencionaron que los recursos con los que cuenta un docente para motivar a los estudiantes juegan un rol importante en el éxito y fracaso en el área de comunicación integral. En el caso del éxito, las profesoras entrevistadas aluden que a través de comunicaciones o acciones, el maestro busca despertar el interés del alumno en la lectura o en el aprendizaje en general. Algunas docentes cuentan con estrategias especiales para captar el interés y atención de los niños (dejar en "jaque" la clase, escribir el libro del

salón) y otras utilizan incentivos y recompensas materiales (como felicitaciones, tortas y juguetes) cuando los niños alcanzan las metas trazadas. De todas estas formas, los maestros logran que los niños se involucren en su aprendizaje y en la lectura, dando pie al éxito en comunicación integral.

“P:(...) a inicios de año, yo les propuse a ellos, yo les digo, saben qué este año nuestra meta va a ser crear nuestros libros, si no tenemos libros en casa vamos a crear nuestros libros, como que ellos lo dudaban un poco, pero ya y cuando les decía “miren vamos a hacer una poesía y va a ser para nuestro libro del aula” ¡¡Uy!! Le ponían tanto interés que le corregían los errores ortográficos, “mire profesora ¿está bien?” y lo recitaban y todo...ya...y al final y en sus producciones me he dado cuenta, hay producciones muy bonitas, hay producciones muy bonitas y veo que les gusta, les gusta producir textos de manera general les gusta producir textos, pero durante todo el año los he tenido motivados. En el mes de Noviembre hicimos, la presentación de nuestro libro, tú vieras su carita de emoción cuando yo les digo “mañana voy a traer el libro, nuestro libro, le digo, para que ustedes lean su trabajo” a... como que me miraban “a ya profesora” como no lo creían creo, cuando yo les mostré su libro de ellos que estaba empastado y todo “profesora ese es nuestro libro a ver préstenos” comenzaban a hojear, y la... tú vieras la carita de ellos de alegría, el decir que ese era el libro de ellos, era un carita de alegría que era inexplicable y comenzaban “¡aquí está mi trabajo, aquí está mi trabajo!”, y la alegría de ellos que o sea tienen su libro y...me he dado cuenta que de manera así, que te diré que de manera general, les gusta producir pero por qué, por la motivación que uno les ha dado...” (Profesora 14)

“P: también les motivo, ¿cómo?, les doy su premio. (...). Les regalo, ¿por qué?, porque yo soy cariñosa a su momento, a su tiempo, les motivo, les regalo cosas, por ejemplo han sido ganadores mis alumnetos de 3er grado; ¿qué he hecho para incentivarlos?, le he regalado su torta, le he llevado de paseo, voy a incentivarlo porque son mejorcito, se han esforzado bastante en matemáticas y lenguaje, entonces, ¿qué le puedo obsequiar?, para todos su torta, le he comprado su torta. Entonces, los padres han visto que les he incentivado entonces los padres se están esforzando en apoyarme incondicionalmente. Entonces hacen todo su esfuerzo, cómo no darles su premio a mis alumnos que se lo merecen, entiendes, como se están esforzando bastante también tengo que incentivarlos.” (Profesora 7)

La incapacidad del docente para despertar y dirigir el interés de los estudiantes hacia la lectura y el aprendizaje en general influye en el fracaso de los estudiantes en comunicación integral. Tal vez la muestra más clara que evidencia sus limitaciones en este campo sea la selección inadecuada de textos lectura, de acuerdo a las maestras entrevistadas, los profesores suelen seleccionar textos de lectura poco atractivos para los alumnos. Entonces, los alumnos bajo la tutela de docentes con estas dificultades no se interesan ni en la lectura ni en aprender, además se aburren en las clases.

“P:(...) por parte del docente, que tiene que darle pues este... tiene que tener abundante material para poder motivar al niño, porque hay docentes pues que no, que de frente le presentan al niño puras letras, puras letras, puras letras, y no le llama la atención al niño... yo creo que y... eso te lo digo por experiencia propia, el material que tú le presentes al niño y que lo llame, que le llame su atención para... para

incentivarlo a la lectura... es muy importante, el docente que no te presenta material no va a lograr, no va a lograr atraer la atención del niño, entonces el niño lo ve tan aburrido que al final termina, y si tú lo mandas ahí a hacer algo ya pues lo ve como un castigo pues, como un castigo y no... no siente atracción por nada, por nada pues, yo creo que también por esa parte el docente si no le presenta un material adecuado al niño para llamar la atención pues, está haciendo que algunos, si no son todos, algunos niños se vayan por el fracaso en la comunicación integral...porque no despierta el interés..." (Profesora 14).

Además de los recursos pedagógicos atribuidos al éxito y fracaso, las docentes de la muestra investigada apuntan el compromiso del docente como una causa que incide en ambas situaciones de logro. Para el caso del éxito, el compromiso de los maestros se hace evidente en la ayuda que ofrecen, fuera del estricto horario de clase, a los estudiantes que tienen dificultades o desean profundizar en algún tema. Este apoyo resulta vital en el caso de niños con dificultades en la lectura, pues en lugar de asumir que no aprenderán, los docentes se esmeran e invierten tiempo extra para que el niño logre los aprendizajes básicos (leer principalmente) y alcance un nivel similar al de sus compañeros del salón. Entonces, el apoyo que brinda el docente es otra causa que explica el éxito en comunicación integral.

"P: pero hay profesoras que dicen "no, este está para jalar, para jalar" pero si ellos mismos no hacen el intento por ayudarle al niño, porque yo tenía acá como 3, 4 niños uy!! ¡mal! estaban yo dije "no dios mío yo a estos chiquitos" y yo veía pues que no eran problema de aprendizaje, entonces si no era problema de aprendizaje, era mi tarea sacarlos adelante y yo dije "no, yo a estos chiquitos yo los saco leyendo como sea" y me trace al reto y al final lograron leer, lograron escribir..." (Profesora 14)

"P: la motivación del profesor, el esfuerzo del profesor, la vehemencia, y tu tiempo extra, a veces el profesor acá se quedan los profesores, haciendo su clase, enseñando, ayudando a los niños." (Profesora 17)

En contraparte, el desinterés del docente en los niños que tienen dificultades para aprender fue mencionado para explicar el fracaso en comunicación integral. Las docentes entrevistadas describen al docente poco comprometido como aquel que aísla y es indiferente con los alumnos con dificultades. Según las maestras de la muestra, detrás de este comportamiento hay un conjunto de pensamientos que apuntan que enseñar a niños con problemas no es parte de su rol, el trabajo con este grupo de estudiantes en particular implica un mayor trabajo y esfuerzo y es una "sobrecarga" que no están dispuestos a asumir. De ahí que el comportamiento de estos docentes limite el desarrollo del niño con dificultades pues no logran los aprendizajes planteados para el grado.

"P: (...) y va el momento que... uno que se cansa o al menos que no se inclina por seguir... seguir apoyando, entonces, es un niño más para él, hace clases y si bien

atendió, lo atendió, si no, no. La indiferencia ante el niño que, pues, si el niño está mal, sigue haciendo mal, el desinterés, prácticamente...” (Profesora 16).

Al hacer un análisis de los discursos docentes sobre el rol docente en el caso del éxito y fracaso se identificó que las participantes aludieron a sus propias prácticas pedagógicas y su compromiso con la enseñanza cuando se refirieron al éxito. De forma contraria, la mayoría de docentes, al aludir las dificultades de los profesores para explicar el fracaso, describen a “otros” docentes.

Al reportar el factor Profesor en el éxito, algunas maestras, al iniciar sus intervenciones, apuntaron prácticas y características generales de docentes que tenían un impacto positivo en el estudiante, tal vez teniendo en mente las cualidades ideales de un docente. Sin embargo, al transcurrir la entrevista, todas las docentes salvo una, se identificaron con ese “docente ideal”, momento en el cual empezaban a relatar sus propias experiencias y prácticas que influían en el éxito de sus alumnos.

De manera contraria, en el caso del fracaso, si bien el docente es mencionado como un “factor”, no todas las profesoras del estudio se ven reflejadas en el docente que describen. Ellas critican duramente las dificultades pedagógicas y el compromiso con los estudiantes de los “otros” profesores. En algunos extractos de sus discursos, las maestras apuntan las dificultades de los “otros” docentes en contraste de sus buenas prácticas pedagógicas y su compromiso con los estudiantes. Sin embargo, en un grupo pequeño de tres profesoras se observa una visión más crítica de su “propio” rol como docentes. Ellas juzgan sus propias prácticas pedagógicas y sus dificultades en la enseñanza, como lo resalta esta docente:

“P: a veces también afecta el que el profesor no tiene buena metodología... no tiene buena metodología, a veces no llegamos bien a los niños y esa es una auto-crítica porque... si bien es cierto una es docente, pero también tiene que darse cuenta que es un ser humano y a veces cometemos errores... ¿no? cometemos errores y no llegamos bien a los niños, no utilizamos los materiales adecuados; no... no preparamos el clima adecuado para que el niño esté concentrado y logre prestarnos atención”. (Profesora 20)

Así, en el caso del fracaso, se observa que la mayoría de docentes refieren las dificultades de los “otros” profesores y solo un grupo pequeño señala sus propias debilidades en la enseñanza.

Por otro lado, se encontró una causa para explicar el éxito exclusivamente y que forma parte de los factores Familia y Profesor: el trabajo conjunto de los padres de familia y el profesor. Las maestras entrevistadas refieren que los docentes llevan a cabo un conjunto de estrategias para que los padres de familia se involucren y

participen activamente en el aprendizaje de su hijo. El resultado de ello es que maestros y padres mantienen una comunicación fluida y coordinan acciones para desarrollar en la casa y la escuela. Así, se crean espacios de aprendizaje articulados que buscan los mismos objetivos y por ello los niños logran las metas de aprendizaje más fácilmente.

“P: las causas... la causa creo que es el trabajo que hacemos con los padres, el docente, el alumno; es el trabajo compartido que realizamos. Como te dije anteriormente, me doy con la sorpresa de que los papás también se habían metido ahí en la lectura, entonces el trabajo da éxito por eso, el trabajo es en equipo de todos, por eso es que vale.” (Profesora 8).

“P: (...) para poder que ellos tomen interés en esto de la lectura les digo, les dije la realidad, “a los niños les falta bastante la lectura comprensiva, si no tienen una lectura comprensiva ellos no van a poder entender nada, ninguna área, y ustedes tampoco le van a poder entender a los niños qué quiere expresarse, entonces para que todo haya una comunicación, les voy a dejar tales obras o tales trabajos, y yo quiero que ustedes compartan con sus niños”, “ya señorita”, un poquito algunas reacias, “pero acá vienen para que la profesora le haga el trabajo, no para que hagan en la casa”, algunas reacias, pero algunas, “no, señorita, más”, algunas, algunas reacias, “no, que vienen a estudiar acá, total no van a venir a la casa a trabajar”, pero yo lo que les digo a ellas, “pero el trabajo, yo quiero que ustedes compartan la educación de sus hijos”, les digo, “qué es lo que están estudiando, qué es lo que están aprendiendo, o qué es lo que no están aprendiendo, ustedes no saben cómo va el proceso de aprendizaje de sus niños, ¿cómo vamos a ayudarnos?, yo no más sé y el niño, ¿cómo le van a ayudar ustedes?”, les comencé a conversar bonito y poco a poco, no total me dan su tiempo, pero lo que pueden me dan, y algunas hasta de más, y algunas poco y algunas me dan así de lejitos, pero de todas maneras están ahí. No vienen a verme, pero están cumpliendo sus trabajitos.” (Profesora 8)

“P: (...) te hablo del éxito, te estoy hablando del éxito, que podría ¿no? surgir efecto pero eso tenemos que trabajarlo ambos, padres, alumnos y maestros, es un trabajo coordinado, articulado y... insistir porque el niño, si hace este tipo de trabajos en la escuela y no lo realiza en casa, un poco que se desarticula y no va acorde a lo que uno pensamos realizar y los efectos se ve a mediados.” (Profesora12)

Así, a pesar de las dificultades para realizar el trabajo conjunto, las docentes resaltan la importancia de sumar fuerzas para impulsar al estudiante.

A modo de síntesis se presenta el cuadro 20 con las frecuencias de citas y docentes que se identificaron las causas del factor Profesor y el trabajo conjunto de padres de familia y docente.

Cuadro 20

Creencias sobre el factor Profesor atribuidas al éxito y fracaso

| | Éxito | | Fracaso | |
|--|-------|------------|---------|------------|
| | citas | profesores | citas | profesores |
| Estrategias de enseñanza (adecuadas estrategias de enseñanza, inadecuadas estrategias de enseñanza) | 10 | 6 | 10 | 6 |
| Profesor actualizado | 3 | 3 | - | - |
| Recursos docentes para motivar a los estudiantes (el profesor motiva a sus alumnos, el profesor tiene dificultades para motivar a sus alumnos) | 9 | 6 | 4 | 3 |
| Compromiso docente (el profesor ayuda a los alumnos, desinterés del profesor en los niños con dificultades para aprender) | 5 | 4 | 4 | 2 |
| Total | 27 | 12 | 18 | 10 |
| Trabajo conjunto de padres de familia y profesor | 7 | 5 | - | - |

Como se observa en el cuadro, doce docentes aluden el factor Profesor al éxito y diez al fracaso. Las causas atribuidas giran en torno a los recursos docentes para hacer efectiva la enseñanza y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes. Además se reporta la relación entre el docente y la familia como una causa importante que influye en el éxito.

Factor Niño

En el factor niño se agrupó un conjunto de creencias referidas a las características e intereses de los estudiantes que influyen en el éxito y fracaso en comunicación integral. Cabe hacer una distinción entre las creencias del factor Niño mencionadas en este acápite y las ideas reportadas anteriormente en las concepciones docentes sobre las características asociadas a los estudiantes con éxito y fracaso. Mientras las concepciones docentes se centran en la descripción del estudiante, las creencias atribuidas al niño tienen una estructura causal, es decir, las características e intereses del niño explican los resultados en sus aprendizajes.

Las explicaciones identificadas en el discurso de las docentes pueden ser organizadas en intereses y características innatas del niño y causas relacionadas a las dinámicas familiares.

En cuanto al primer tipo de causas, las docentes coincidieron que el tema del interés del alumno explica situaciones de éxito y fracaso en comunicación integral. Así,

los estudiantes que se esfuerzan e interesan en aprender suelen estar atentos y hacer las actividades y ejercicios planteados en clase; además en sus hogares hacen las tareas escolares. Entonces, el involucramiento del niño en las actividades de aprendizaje en clase y en el hogar lo conducen al éxito.

“P: (...) el esfuerzo que ellos ponen es mucho porque... por ejemplo, yo acá tengo un niño que su madre es analfabeta y el padre simplemente trabaja, entonces, qué hace el niño, se va casa de otro niño para que la mamá le enseñe, entonces, eso es, para mí es eso; el interés que ponga el alumno.” (Profesora 1)

De manera opuesta, aquellos niños que no están interesados en las actividades de aprendizaje que se realizan en clase o las que son encargadas para la casa suelen tener fracaso en el área curricular de comunicación integral. Los niños con esta característica tienden a dejar de lado los trabajos que se realizan en el aula y las tareas para la casa, solo una vigilancia y exigencia personalizada del profesor o de los padres de familia llevan al niño a realizar dichas actividades. Así, su desinterés se refleja en su comportamiento y restringe sus oportunidades para practicar sus habilidades en el aula como en casa, conduciéndolo así al fracaso.

“P:(...) el desinterés de los niños, como que hay que presionarlos exigir para que pueda hacer un ejercicio, por ejemplo, yo dejo un ejercicio y voy a la fotocopidora y regreso y no lo han hecho, están jugando o bien lo encuentro jugando, correteando, hay que estar parado ahí, hay que estar con la cara enojada para que ellos puedan hacer, y eso no puede ser así todos los días y a cada rato, la profesora tiene que estar presionándolos para que pueda escribir, por su propia voluntad, no lo hacen a diferencia de unos 10 niños que sí lo hacen, pero la gran mayoría no” (Profesora 6).

Además, se identificó en el discurso de las docentes características innatas del niño como la habilidad inherente (del niño) y el retardo mental que podrían explicar el éxito y el fracaso, respectivamente. En cuanto a la primera, se encontró que las maestras consideran que los niños hábiles e inteligentes logran con mayor facilidad que otros niños adquirir los aprendizajes escolares y, por lo tanto, el éxito. Cabe resaltar que las docentes conciben estas características como condiciones inherentes o innatas del niño, por lo que no son adquiridas durante el proceso de desarrollo o aprendizaje.

“P: (...) su...habilidad inherente podríamos decir ¿no?, hay niños que tienen habilidades ya inherente, propias, ya.” (Profesora 11)

“P: (...) hay niños más... más... hábiles, más hábiles en lo que es su capacidad de... de sintetizar, de llegar a una conclusión, son más hábiles que otros, entonces ya es, ya vienen con esa, ese factor genético, me parece.” (Profesora 11)

“P: hay una habilidad en él [el niño exitoso], que todos no lo tienen, te diré.... el niño precoz, el niño hábil, le gusta estudiar... muchos le llamamos... es bien inteligente, lo que es hábil, es precoz; entonces de esa forma, él en la etapa en la que ya está pronosticado de que el niño tiene que saber, lo hace. Él es el niño hábil.” (Profesora 16)

En cambio, para explicar el fracaso las docentes apuntan el retardo mental, las docentes piensan que aquellos niños que presentan una condición de retardo mental en diferentes niveles (desde muy leve hasta grave) suelen tener serias dificultades para aprender, lo que conduce por lo general al fracaso. Las maestras entrevistadas relatan que identifican niños con esas condiciones cuando, a pesar de una enseñanza personalizada, no logran desarrollar las habilidades correspondientes a su edad, y sus sospechas con confirmadas con evaluaciones psicológicas.

“P: (...) así el niño no...no encontraba yo la forma de que el pueda aprender a leer o que pueda aprender a escribir... él sólo transcribía, tenía bonita caligrafía... transcribía pero no entendía, no leía... entonces... hablé con la mami para que lo lleve a un psicólogo y le hicieron una evaluación, en la evaluación resultó que el niño tenía retardo mental grave... o sea el niño tenía 9 años, pero su coeficiente mental, su cerebritito era de un niño de 4 años; por lo tanto, nunca iba a aprender a leer si estaba con ese mismo grupo; por lo tanto, él tenía que asistir a una escuela especial donde que sí le iban a poder ayudar porque iba a tener el apoyo psicológico ¿no? y psicopedagogos que lo van a ayudar mucho mejor... entonces eso me motivó a que, cada vez que yo tenía problemas con los niños que no avanzaban, siempre pedirle el apoyo a los padres de familia, que le hagan una evaluación psicológica y bueno, el año pasado me presentaron 10 mamás de las cuales 8 tenían problemas de retardo.” (Profesora 20).

Por otro lado, las causas vinculadas a las dinámicas y características familiares se refieren al gusto por la lectura, los problemas emocionales y las largas horas invertidas en ver televisión. La primera causa explica que el gusto por la lectura resulta importante en el desarrollo de las habilidades del área de comunicación integral. De acuerdo con las docentes entrevistadas, el disfrute e interés de los estudiantes por leer conduce al desarrollo de habilidades de lectura, redacción y vocabulario.

“P: (...) he tenido así niños que sí le han motivado...a leer y han logrado eh... han logrado leer, cuando yo llegué a este colegio venía un niño con 4 años, ninguna profesora lo quería recibir, que decían que vaya a hacer inicial, pero la mamá me decía “profesora ya sabe leer, ya sabe leer”... y me llamó la atención, miro así iba pasando yo y el chiquito estaba en la mesita así con su cuento leyendo, le digo, y me acercó y le digo “a ver léeme, yo no sé este cuento” y comenzó a leer.” (Profesora 14)

“P: (...) y es un niño que...que ¡le gustaba leer! y sabes qué, es que en la casa le habían motivado y no había ido a la educación inicial, y...tuve a una niña, que también era menor que el niño incluso, y también llegó leyendo, y le encantaba leer, tú le podías, la hora de recreo no te salía al recreo toda la vida la veía con su libro

leyendo, pero le habían motivado en casa, tampoco había hecho la educación inicial, le habían motivado en casa.” (Profesora 14)

Como se observa en esta cita, las maestras atribuyen este gusto por la lectura a la motivación de los padres de familia. Solo una de las docentes de este grupo piensa que algunas prácticas pedagógicas también pueden incidir en el gusto por la lectura de los estudiantes.

Por otro lado, para el caso del fracaso las maestras creen que los problemas emocionales del niño y el largo tiempo invertido en ver televisión son producto de las dinámicas familiares en el hogar. Este primer problema es resultado de la tensa y violenta vida familiar en que el niño está inmerso; la segunda situación se debe a la ausencia de adultos en el hogar luego del horario de clases, que es producto de las largas jornadas laborales que los padres de familia deben cumplir. Dado que estas causas ya fueron abordadas en el acápite sobre el factor Familia, no se detallarán aquí.

A modo de resumen de las causas reportadas para el factor Niño se presenta el cuadro 21 con las frecuencias de citas y docentes que dan cuenta de este factor en sus discursos.

Cuadro 21

Frecuencia de citas y docentes en las que se identificaron creencias sobre el factor Profesor atribuidas al éxito y fracaso

| | Éxito | | Fracaso | |
|---|-------|------------|---------|------------|
| | citas | profesores | citas | profesores |
| Interés por aprender (el niño se esfuerza y está interesado por aprender, el niño no está interesado en aprender) | 6 | 3 | 5 | 4 |
| Habilidad inherente (del niño) | 4 | 3 | - | - |
| El niño tiene retardo mental | - | - | 4 | 3 |
| Al niño le gusta la lectura | 3 | 3 | - | - |
| El niño tiene problemas emocionales | - | - | 10 | 6 |
| El niño pasa muchas horas viendo TV | - | - | 5 | 5 |
| Total | 13 | 7 | 9 | 17 |

Como se puede apreciar en el cuadro, siete docentes explican el éxito según las características del niño, mientras que diecisiete lo hacen en el fracaso. El único tema común identificado entre las causas fue el interés por aprender, fueron también mencionadas otras causas específicas para el éxito y fracaso como el gusto por la

lectura, la habilidad del niño, los problemas de retardo mental y emocional y las largas horas que el niño invierte viendo televisión.

Resumen general de resultados sobre creencias docentes

Las creencias docentes atribuidas al éxito y fracaso se organizaron en seis factores generales: Estado y políticas educativas, Escuela, Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño.

Los dos primeros fueron mencionados de manera exclusiva para explicar el fracaso y el éxito, respectivamente. Los otros cuatro factores contienen causas que explican tanto las situaciones de éxito como fracaso. En dichos factores, se encontró que algunas de las causas referidas para explicar el éxito y fracaso referían un tema común pero con matices diferentes; mientras que para el éxito las causas refirieron situaciones positivas y adecuadas, para el caso del fracaso las causas aludieron situaciones problemáticas, inadecuadas o de carencia.

Para cerrar esta parte, se presenta el cuadro 22 con las frecuencias y porcentajes de docentes que aluden los factores descritos para explicar el éxito y fracaso en comunicación integral.

Cuadro 22

Frecuencias de profesores y porcentajes en los que se identificaron creencias docentes sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso

| <i>Factores</i> | <i>Éxito</i> | | <i>Fracaso</i> | |
|---------------------------------------|--------------------------|---|--------------------------|---|
| | <i>Total de docentes</i> | <i>Porcentaje del total de docentes entrevistados</i> | <i>Total de docentes</i> | <i>Porcentaje del total de docentes entrevistados</i> |
| Factor Estado y políticas educativas | - | - | 5 | 22,73 |
| Factor Escuela | 4 | 18,18 | - | - |
| Factor Libros y textos escolares | 8 | 36,36 | 5 | 22,73 |
| Factor Familia | 20 | 90,91 | 20 | 90,91 |
| Factor Profesor | 12 | 54,55 | 10 | 45,45 |
| Factor Niño | 7 | 31,82 | 10 | 45,45 |
| Trabajo conjunto de padres y profesor | 5 | 22,73 | - | - |
| Total | 22 | 100 | 22 | 100 |

Este cuadro presenta el número de docentes que explica el éxito y fracaso según los seis factores descritos anteriormente. Como se puede apreciar, tanto para el

éxito como para el fracaso, el factor Familia es el más reportado y en segundo lugar, las docentes aluden al factor Profesor.

Diferencias en las concepciones y creencias de acuerdo a las características de la muestra

Para observar las diferencias en las concepciones y creencias descritas en este capítulo se decidió tomar tres variables: formación inicial, formación en servicio y experiencia docente. Se observaron algunas diferencias según los cursos de capacitación a los que habían asistido las maestras de la muestra, así como al tiempo de experiencia como docentes, empero no se observaron variaciones en las concepciones y creencias según las características de formación inicial.

A continuación se presentan las diferencias encontradas en las concepciones y creencias según las variables mencionadas.

Diferencias en las concepciones docentes

Se observaron diferencias en las concepciones referidas a las características asociadas al éxito y fracaso y las áreas de expresión oral y lectura en voz alta. La variable experiencia docente jugó un rol importante en la concepción sobre las características asociadas al éxito y fracaso; precisamente, diez de las quince docentes que mencionan dicha concepción presentan más de 15 años de experiencia profesional.

Las concepciones sobre las áreas expresión oral y lectura en voz alta fueron mencionadas principalmente por docentes que siguieron cursos de capacitación en temas relacionados al área curricular de comunicación integral. Puntualmente, ocho de diez docentes que aluden el área de expresión oral para dar cuenta de los logros y dificultades en el área de comunicación integral siguieron cursos en el tema de “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector”. Por su parte, siete de las ocho docentes que reportan el área de lectura en voz alta para definir los logros y dificultades en comunicación integral siguieron capacitación en los temas de “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector” y “comunicación integral y lógico matemáticas”.

Diferencias en las creencias docentes

Fueron identificadas algunas diferencias en los factores Estado y políticas educativas, Libros y textos escolares, Profesor, Niño y en la atribución al Trabajo conjunto.

La variable formación en servicio marcó una tendencia argumentativa en la atribución al factor Estado y políticas educativas; cuatro de cinco docentes que explican el fracaso según las deficiencias del sistema macroeducativo han seguido cursos de capacitación en los temas de “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector”.

Por su parte, en el factor Libros y textos escolares se identificó una tendencia según la experiencia de las docentes. Específicamente, ocho de doce maestras que atribuyen el éxito y el fracaso al acceso o no de materiales educativos tenían entre 5 y 14 años de experiencia como maestras.

La formación en servicio también marcó una tendencia en las atribuciones referidas al factor Profesor. Ocho de las diez docentes que explican el éxito y fracaso aludiendo los recursos pedagógicos y el compromiso docente siguieron capacitaciones en los temas de “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector”.

De manera similar, el factor Niño fue reportado con mayor frecuencia por docentes que siguieron capacitación en el tema referido anteriormente. Así, siete de diez docentes que atribuyen a las características del niño el éxito y fracaso siguieron cursos en los temas de “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector”.

Finalmente, la atribución al Trabajo conjunto fue identificada exclusivamente en el discurso de docentes con más de trece años de experiencia docente.

En este capítulo han sido descritos los resultados sobre las concepciones y creencias en torno al éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral. Las concepciones abordan dos aspectos: las características asociadas a los estudiantes con éxito y fracaso y los logros y dificultades en el área curricular de comunicación integral. En el segundo aspecto se identificaron cuatro áreas: expresión oral, expresión escrita, comprensión de textos y lectura en voz alta. En cuanto a las creencias atribuidas al éxito y fracaso, se identificó en el discurso docente un total de seis factores que describen las causas del éxito y fracaso. Por último se describieron las diferencias de acuerdo a las variables de formación en servicio y experiencia docente.

CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN

Frente a los graves resultados de las recientes evaluaciones nacionales e internacional (EN 2004, EC2007 y PISA 2001) sobre las habilidades lectoras de los estudiantes de escuelas públicas fue pertinente preguntarse qué estaba ocurriendo en los procesos de aprendizaje y enseñanza en el aula. Según algunos autores (Woolfolk y cols., 2006; Calderhead, 1996; Kagan, 1992; Pajares, 1992 y Clark y Peterson, 1986) para comprender dichos procesos es importante centrarse en el docente y en especial en sus formas de pensar. Ellos coinciden en que las concepciones y creencias docentes juegan un rol protagónico en la interpretación de los logros y dificultades de los estudiantes, la planificación de la enseñanza y en la práctica pedagógica.

Siguiendo este marco conceptual, el presente estudio se propuso conocer el pensamiento docente en torno al éxito y fracaso en el área de comunicación integral; se indagaron las concepciones del área y creencias sobre las causas o factores que podrían explicar el éxito o fracaso de los estudiantes en dicha área.

La muestra estuvo por conformada por maestros que laboraban en escuelas de sectores desfavorecidos (niveles socioeconómicos C y D) pues se deseaba conocer su visión de la escuela, de las familias y de los niños de dichos sectores.

Para abordar un objeto de estudio como este era necesario plantear una metodología que permitiese dar cuenta de la construcción del pensamiento docente desde su propia perspectiva y rescatar la subjetividad intrínseca al constructo, como lo sugiere Pajares (1992). Fue por ello que se decidió emplear el marco de la investigación cualitativa.

El uso de la entrevista, como herramienta de recojo de información, fue pertinente para abordar este tema pues permitió no solo ampliar los hallazgos hasta ahora reportados en la bibliografía sobre concepciones y creencias docentes, sino que también permitió recoger la elaboración sobre las conexiones entre temas específicos y sus reflexiones en torno a ellos.

La entrevista también jugó un rol protagónico en uno de los procesos más interesantes de esta investigación: la validación. A pesar de que en un inicio las pretensiones de este proceso estaban circunscritas a la codificación de las citas, la elaboración de las docentes al releer extractos de sus propias entrevistas dio cuenta de la capacidad reflexiva y analítica de algunas. Sus aportes no solo ayudaron a

validar la codificación sino también a definir la relación entre algunos códigos y ahondar en algunos temas.

Es importante resaltar que la riqueza obtenida en los resultados de esta investigación se debe a la elección de esta metodología. Además optar por la entrevista como herramienta de recojo de información y de validación permitió capturar y profundizar en la visión de los docentes sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral.

Los resultados de la presente investigación serán discutidos en tres partes. La primera referirá las concepciones docentes sobre el éxito y fracaso en comunicación integral; en la segunda se comentarán los resultados sobre las creencias atribuidas al éxito y fracaso en dicha área; y por último se discutirán las concepciones y creencias de acuerdo a las variables de formación inicial, en servicio y experiencia docente.

Concepciones Docentes

Uno de los propósitos de este estudio fue caracterizar las concepciones docentes sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral. Inicialmente se pensó que las concepciones sobre un área curricular girarían en torno a las habilidades y dificultades académicas de los estudiantes. Empero, ya desde el trabajo de campo, las entrevistas contradijeron lo esperado; más allá de aludir a los aspectos académicos, las docentes brindaron información sobre un conjunto de características y rasgos comunes que presentan los estudiantes con éxito y fracaso.

Dichas características describían la personalidad, el aprendizaje y los intereses de los alumnos que típicamente lograban el éxito u obtenían fracaso en el área de comunicación integral. Dos rasgos fueron mencionados para caracterizarlos: la autoestima y la motivación e interés por aprender. Según las docentes, los niños exitosos son aquellos que tienen una elevada valoración y confianza en sí mismos, están interesados en conocer y aprender y por ello se muestran activos en clase, haciendo constantemente preguntas, y además cumplen con sus tareas. De forma opuesta, los docentes conciben al niño con fracaso con baja autoestima y poca confianza en sí mismo, además no están interesados en aprender y no cumplen con sus tareas escolares.

Solo para el caso del fracaso, las docentes ofrecieron dos descriptores más; uno referido a la personalidad, la timidez, y otro a un problema para el aprendizaje, la pobre capacidad de atención.

Al encontrar tantas coincidencias entre características de personalidad, aprendizaje e intereses para describir a los estudiantes con éxito y fracaso, se pensó que tal vez el constructo más apropiado para dichas ideas no era el de “concepciones”, sino más bien un tipo específico de cognición: los estereotipos.

Los estereotipos son marcos cognitivos referidos a características o rasgos que son compartidos por miembros de grupos sociales específicos (Baron y Byrne, 2005). Las personas pueden reconocer los estereotipos que sostienen, sin embargo cuando ello no es posible los autores optan por diferenciarlos y denominarlos “estereotipos implícitos” (Greenwald y Banaji, 1995 en Baron y Byrne, 2005). Ambos tipos de estereotipos juegan un rol importante en el procesamiento de la información, ya que los datos que son relevantes y consistentes con un estereotipo se les presta mayor atención, son procesados con mayor rapidez y son mejor recordados que información que no forma parte del estereotipo (Dovidio, Evans y Tyler, 1986; Macrae y cols., 1997; Kunda y Oleson; 1995; O’Sullivan y Durso, 1984 en Baron y Byrne, 2005).

Entonces, es posible suponer que las docentes participantes de este estudio presenten estereotipos sobre los niños que tienen éxito y fracaso, así reportan características de personalidad, aprendizaje e intereses de los estudiantes que típicamente tienen éxito y fracaso. A partir de ello, podríamos presumir que en los primeros encuentros con estudiantes (por ejemplo, en las primeras semanas de clase) las docentes infieran a partir del rendimiento de sus estudiantes características personales del niño que no necesariamente presentan o que a partir de las características que observan esperen ciertos resultados de sus estudiantes. Sus estereotipos entonces podrían influir en la imagen que tienen del estudiante pero también en las expectativas sobre su rendimiento.

Por ejemplo, una maestra que sostiene el estereotipo de que los niños con fracaso son tímidos, al identificar a un estudiante poco hablador y sociable podría pronosticar su fracaso en la escuela. Sus bajas expectativas sobre el rendimiento de este estudiante jugarían un rol importante en sus acciones, como lo sugieren Woolfolk y Brooks (1983, 1985, en Woolfolk, 1999) los docentes suelen hacerles menos preguntas, brindarles menos tiempo para responder preguntas cuando se las hacen y estimular en menor medida a los estudiantes de los que se tienen bajas expectativas. Todas estas acciones podrían, efectivamente, limitar el desarrollo de las capacidades del niño. Así, las expectativas fundamentadas en los estereotipos podrían incidir en las prácticas docentes y éstas en los resultados del estudiante. Este fenómeno es denominado “profecía autocumplida”; como lo sugieren Rosenthal y Jacobson (1968,

en Woolfolk, 1999) las expectativas no fundamentadas de los docentes guían sus acciones y sus estudiantes finalmente logran los resultados que ellos esperan.

Podría sugerirse entonces que los estereotipos de las docentes marcan algunas diferencias en las oportunidades para aprender y desarrollarse en el aula. Mientras que los estudiantes percibidos como exitosos gozarían de una estimulación adecuada, los niños percibidos como fracasados tendrían menos atención y estimulación de parte de la docente.

Probablemente en los contextos desfavorecidos, estas diferencias podrían marcar algunas diferencias importantes en las condiciones futuras de vida de los estudiantes. Como lo sugieren Larrañaga (1997) y Lizárraga (2005), la educación, y en especial la educación básica, brinda recursos elementales como la capacidad de adaptarse y aprender así como aprendizajes fundamentales como leer y escribir para poder salir de las condiciones precarias en las que viven. A mayor nivel educativo, mejor remuneradas son las oportunidades laborales, permitiendo así a las personas que provienen de condiciones de pobreza cubrir no solo sus necesidades básicas sino también acceder a otras comodidades.

Sin embargo, posiblemente esta función de la escuela, ofrecer recursos para acortar las brechas de desigualdad social, pasarían por el “filtro perceptivo” de las docentes. Tal vez esta función solo se cumpla a cabalidad con los niños que son percibidos como exitosos desde el inicio, a quienes se les brindaría mayores y mejores oportunidades para aprender y desarrollarse, concluyendo así su educación con herramientas para poder salir de las condiciones en las que vive. De modo contrario, la educación escolar para los niños percibidos como fracasados no cumpliría ese rol.

Por otro lado, las concepciones docentes también se refirieron a los logros y dificultades en el área de comunicación integral. El análisis permitió identificar cuatro áreas principales en las que se podrían agrupar los logros y dificultades: expresión oral, expresión escrita, comprensión lectora y lectura en voz alta.

Como fue mencionado en el capítulo anterior de resultados, el análisis inductivo de los datos permitió que la organización en estas áreas “emergiera” de la información brindada por las docentes, no se siguieron marcos curriculares o la bibliografía sobre el tema para ordenar los datos de tal modo que se representara de la manera más fidedigna posible la visión de las docentes sobre el área curricular de comunicación integral.

Otro tema sobre la organización de datos que cabe mencionar es la configuración en polos extremos de habilidades. Las docentes mencionaron un conjunto de habilidades que se repetían en los logros y dificultades mencionadas para

el éxito y fracaso. Si bien el objetivo de esta investigación fue caracterizar las concepciones docentes sobre el éxito y fracaso, el “formato” de polos de habilidades condujo a reflexionar más allá de las situaciones de éxito y fracaso; es decir, daría cuenta de la importancia de las habilidades en sí mismas en el área de comunicación integral, dejando de lado las situaciones de logro en las que se expresan.

Dos concepciones fueron identificadas con mayor frecuencia entre las docentes: la comprensión lectora y la expresión escrita. Al parecer las profesoras entrevistadas coinciden en la importancia de las habilidades descritas en dichas áreas para la enseñanza del área curricular de comunicación integral. En contraste con ellas, las de expresión oral y lectura en voz alta fueron identificadas con menos frecuencia. Si bien en el discurso individual de algunas maestras se pudo identificar un importante énfasis en habilidades como se expresa oralmente en el aula y otros espacios sociales o la lectura fluida en voz alta, como grupo no se observan tendencias que den cuenta de una prioridad en ellas.

Es posible suponer que la atención prioritaria a las dos primeras áreas mencionadas se deba a que las habilidades como la comprensión lectora y la producción escrita brinden productos tangibles de progreso, en contraste con las otras dos áreas. Así, al observar los logros específicos fue posible identificar en ellos indicadores de evaluación. Las maestras reportan que los estudiantes que responden preguntas literales, inferenciales o valorativas han comprendido lo leído, mientras que la coherencia, ortografía y caligrafía en las producciones escritas puedan ser interpretados como indicadores que ayuden a determinar la calidad de los escritos.

Hasta aquí se han hecho algunas observaciones generales sobre el aspecto de los logros y dificultades en las concepciones docentes. Seguidamente se reflexionará sobre las habilidades de las cuatro áreas identificadas en el discurso docente.

Área Expresión Oral

En el área expresión oral, las docentes entrevistadas coincidieron en que la habilidad se expresa oralmente en el aula y en otros espacios sociales, es una meta del área de comunicación integral y es señalada tanto para el caso del éxito como para el fracaso. Cabe resaltar que esta habilidad no se centra exclusivamente en la participación o la intervención del estudiante en clase, sino que además supone la capacidad del niño de comunicarse, es decir, transmitir sus ideas y opiniones claramente en diversos espacios como la clase, hogar y comunidad. Entonces, la

concepción de esta habilidad traspasa un dominio meramente académico o intelectual y se convierte en una habilidad para un adecuado desenvolvimiento en la sociedad.

Las dificultades en esta habilidad se centran en la organización de las ideas, sin embargo, las profesoras también reportan casos de estudiantes que no participan en clase. Con frecuencia estos problemas, y en especial el segundo, son asociados a características de personalidad del niño; las maestras aluden recurrentemente que los niños “tímidos”, “callados” y “cohibidos” tienen temor a hablar en público, prefiriendo guardar sus comentarios. Es decir, las dificultades en una habilidad se asocian a una característica de personalidad. Más aún, en el discurso de las docentes se trasluce una valoración negativa de dicha característica pues estaría limitando el desarrollo de habilidades como hablar en público, participar en clase y comunicar a los otros sus ideas y opiniones.

Al tratarse de una característica de personalidad, es posible pensar que también se presenten casos de niños tímidos y cohibidos que tengan buenas habilidades de expresión oral pero ello no fue mencionado por las maestras. Además, llama la atención que este grupo de maestras no señale una asociación entre los logros en la expresión oral y rasgos de personalidad como sociabilidad.

Otra habilidad presente en las concepciones docentes fue la producción de textos orales. Esta habilidad solamente fue reportada para el caso del éxito y está asociada a la habilidad de análisis de imágenes, que supone que los estudiantes identifiquen los personajes y situaciones de una lámina y luego estructuren relatos orales o escritos vinculados a la imagen. En algunos casos las docentes establecieron asociaciones entre las capacidades orales y escritas, refiriendo que la fluidez y adecuada organización de los textos orales podría favorecer a la habilidad de producción de textos escritos.

En el área expresión oral también se identificó una dificultad específica para el caso del fracaso, la pronunciación inadecuada. Para las docentes, la expresión de los alumnos presenta muchos vicios, como omitir la pronunciación de algunas letras o cambiar unas letras por otras. Las maestras no señalan la causa de dichos vicios pero dado que sugieren que es un problema instaurado en el niño y con el que “llegan” a la escuela, podría sugerirse que el origen está en el hogar. Solo una docente señaló brevemente que la causa de este problema está en el hogar de familias migrantes cuya pronunciación del español adopta formas diferentes ya que su lengua de origen es el quechua.

Además, la pronunciación inadecuada se relaciona con los problemas ortográficos observados en los textos que escriben los estudiantes. Este tema se desarrollará más adelante, cuando se aborden las dificultades de producción escrita.

Al hacer un análisis de las relaciones mencionadas anteriormente se observa un vínculo entre el área de expresión oral y expresión escrita. Así, la producción oral favorecería a la construcción de textos escritos; de manera contraria, las dificultades en la pronunciación conducirían a problemas ortográficos.

Área Expresión Escrita

En el área de expresión escrita, la mayoría de logros y dificultades se organizaron en el formato de polos de habilidades. A partir de ello se podría señalar que las habilidades de producción vinculadas a la ortografía, caligrafía y coherencia y estructuración de textos juegan un rol central en el área de expresión escrita. Este hallazgo es respaldado con la información del estudio descriptivo realizado por la UMC (en prensa a). Las concepciones de los participantes de dicho estudio sobre la producción escrita estuvieron centradas en la claridad y organización de los textos y en el dominio de las reglas ortográficas y de puntuación. Para los investigadores de la UMC estos resultados dan cuenta que los docentes siguen los principios de las propuestas del nuevo enfoque pedagógico, que apuesta por la coherencia de los textos principalmente, y al mismo tiempo de las propuestas del enfoque tradicional, que brinda importancia a los aspectos normativos en la producción escrita.

Siguiendo la línea de análisis de dicho estudio, se podría inferir que las docentes de la presente investigación han construido sus concepciones tomando en cuenta tanto las propuestas del nuevo enfoque pedagógico como las propuestas del enfoque tradicional.

En cuanto al tema de ortografía, se halló un dato interesante sobre el posible origen del problema. De acuerdo a las docentes, los errores ortográficos en los textos escritos se explican por las dificultades en la pronunciación de palabras y sílabas. Según esta atribución, los vicios en el habla de los estudiantes se plasman en sus escritos.

Otros logros y dificultades del área de producción escrita como la creatividad, dificultades en el seguimiento del dictado y la estructuración de oraciones no han sido identificados en las recientes investigaciones sobre el pensamiento docente (UMC, en prensa a y b y Carreño, 2004). Sin embargo, resultan relevantes pues su inclusión en las concepciones docentes sobre la expresión escrita muestra los polos extremos en el

logro y dificultades en esta área. Así pues, la creatividad da cuenta de procesos cognitivos superiores en la redacción, los niños que la dominan son capaces de plasmar su imaginación y originalidad en sus textos. De manera contraria, las dificultades de seguimiento de oraciones y construcción de oraciones completas reflejarían problemas básicos en la escritura.

El hecho de que la creatividad forme parte de las concepciones docentes podría ser considerado favorable ya que conduciría a prácticas docentes que estimulen dicha habilidad. Por otro lado, es preocupante que las docentes nombren las dificultades de seguimiento del dictado y escritura de oraciones completas para caracterizar al alumno de tercer grado de primaria que tiene fracaso, ya que dichos problemas son esperables en los dos primeros grados de la primaria. Así, las dificultades para transcribir el discurso del profesor podrían afectar en la atención del estudiante en clase durante los momentos de dictado, y así afectar en cierta medida en su involucramiento en clase. Por otro lado, las dificultades en la escritura de oraciones completas podrían afectar sus resultados en evaluaciones escritas. Entonces, a pesar de conocer las respuestas a una pregunta, sus limitaciones para poder comunicarla claramente podrían impactar negativamente en sus resultados en diferentes áreas curriculares. Como lo señalan algunas docentes para el caso de la comprensión lectora, luego de leer un texto algunos estudiantes son capaces de comentar y responder correctamente preguntas sobre los personajes y el tema del texto, sin embargo tienen serias dificultades para plasmar por escrito sus respuestas orales.

Área Comprensión de Textos Escritos

En esta área, los logros y dificultades generales y específicos configuraron tres polos de habilidades lo que sugiere que los docentes presentan una alta coincidencia al detallar las habilidades involucradas en el proceso de comprensión lectora. Además, cabe recordar que se identificaron estas concepciones con mayor frecuencia que las concepciones de otras áreas.

Al interrogar a los docentes sobre los logros o dificultades que los estudiantes muestran en tercer grado, varias docentes señalaron el tema de la comprensión lectora en forma general. A través de repreguntas, se pudieron identificar aspectos más precisos y puntuales de la comprensión lectora, que posteriormente fueron categorizados en logros y dificultades específicos que respondían a dos habilidades: (a) contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión adecuadamente, y (b)

analiza, interpreta, identifica el mensaje y toma postura crítica. Mientras que la primera hace referencia a los medios de verificación que el docente emplea para la comprensión lectora, la segunda da cuenta de los procesos mentales que realizan los estudiantes durante la lectura.

Al reflexionar sobre las diferencias entre estas dos habilidades específicas, se pudo inferir dos niveles en las concepciones. Mientras unas se abocan a un plano más pedagógico y versan sobre el manejo adecuado en las prácticas docentes que permiten comprobar la comprensión lectora, otras se enfocan en los procesos mentales y metas de aprendizaje que llevan a cabo los alumnos. Así pues, la primera podría ser denominada concepción pedagógica y la segunda, concepción sobre los procesos mentales.

Al identificar a las docentes según sus concepciones en esta área, se observaron tres grupos: aquellas que sostenían la concepción pedagógica, otras la concepción sobre los procesos mentales y un tercer grupo de maestras que presentaba ambas concepciones al mismo tiempo. Al segmentar a las docentes en estos tres grupos se evidenció que el grupo más grande estaba conformado por aquellas docentes que sostienen una concepción pedagógica de la comprensión lectora y el más pequeño agrupa a los docentes cuyas concepciones aluden a los procesos mentales involucrados en la comprensión lectora.

Al analizar las características de las docentes de estos tres grupos se identificó que la mayoría había asistido a cursos de capacitación en los temas de “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector” y “comunicación integral y lógico matemáticas”. Teniendo en cuenta que la mayoría estuvo expuesta a una similar información en las capacitaciones y que se identificó una primacía en la concepción pedagógica sobre la comprensión de textos, es posible sugerir que las capacitaciones o cursos de actualización estarían incidiendo en las cogniciones docentes brindando alternativas de prácticas pedagógicas y, en menor medida, brindando información valiosa sobre los procesos mentales que realiza el niño cuando el maestro ejecuta dichas prácticas.

La primacía de la concepción pedagógica en este grupo de docentes podría sugerir que las capacitaciones o cursos de actualización estarían incidiendo en las cogniciones docentes brindando alternativas de prácticas pedagógicas y, en menor medida, brindando información valiosa sobre los procesos mentales que realiza el niño cuando el maestro ejecuta dichas prácticas.

Por otro lado, la concepción pedagógica de la comprensión lectora, que describe que el niño contesta preguntas y realiza actividades de comprensión, se

complementa con la información del estudio cualitativo de la UMC (en prensa b). Los investigadores a cargo de dicho estudio observaron que en el aula, el tipo de preguntas más frecuentes no llevaba al estudiante a expresar sus opiniones ni tampoco a reflexionar sobre los contenidos leídos. A partir de esta práctica dedujeron que los maestros podrían considerar el proceso lector como una apropiación pasiva de los contenidos de un texto.

En el presente estudio, las docentes que sostenían la concepción pedagógica sobre la comprensión lectora referían hacer preguntas “literales”, “inferenciales”, “valorativas” y “criteriales”; además algunas señalaron actividades como hacer resúmenes, esquemas y mapas mentales. La demanda cognitiva de estas preguntas y actividades es variable; asimismo tienen diferentes metas y objetivos de enseñanza e incluso algunas plantean una reflexión propia sobre los contenidos del texto. Sin embargo, la indagación exclusiva del pensamiento docente restringe las posibilidades de hacer inferencias contundentes sobre la acción docente y si dichas estrategias son llevadas a cabo en el aula. Así pues, si bien se sabe que las docentes conocen un conjunto de estrategias, la aplicación efectiva de las mismas dependerá no solo del docente sino también de la conducta del estudiante y las limitaciones y oportunidades del entorno, como lo sugiere el modelo propuesto por Clark y Peterson (1986).

Área Lectura en Voz Alta

En el área de lectura en voz alta se identificaron dos concepciones, una referida a un logro específico y la otra, a una dificultad específica. La primera concepción se refiere a la capacidad para leer fluidamente respetando los signos de puntuación y está asociada a la comprensión lectora de una manera causal. De acuerdo a las docentes, los estudiantes que hacen pausas y utilizan diferentes tipos de entonación frente a los signos de puntuación en la lectura en voz alta comprenden lo que leen.

Estos hallazgos son respaldados por las investigaciones realizadas por la UMC. En el estudio descriptivo (UMC, en prensa a), un grupo importante de docentes encuestados señaló que la mejor actividad para desarrollar la comprensión lectora era la lectura en voz alta. Para los investigadores, este enunciado daba cuenta de que los docentes consideraban como sinónimos la fluidez y entonación, y la comprensión.

Posteriormente, en el estudio cualitativo (UMC, en prensa b) se pudieron observar las prácticas docentes a partir de las cuales los investigadores dedujeron concepciones y creencias. En cuanto a las prácticas docentes, encontraron que los

docentes invierten mucho tiempo en la actividad de lectura en voz alta. A partir de ésta, infirieron que los docentes consideran que la decodificación y fluidez inciden en la mejora de la comprensión lectora. Además que la lectura no es un proceso personal de interacción con el texto, sino más bien una “práctica oral colectiva”.

Por otro lado, en el área de lectura en voz alta se identificó una dificultad específica referida a la decodificación. Las maestras describen al niño que tiene fracaso señalando que no decodifica fluidamente, silabea y deletrea. Esta concepción ya había sido identificada por Carreño (2004). Según la autora, para los maestros encuestados en su estudio, los problemas en la lectura están vinculados a la lectura oral y la decodificación, específicamente los participantes apuntaron ítems como “articulación y pronunciación”, “no respetan los signos de puntuación” y “leen muy rápido” para señalar las dificultades más frecuentes en sus estudiantes.

Llama la atención que los docentes de ambas investigaciones refieran estas dificultades para caracterizar a estudiantes de tercer y sexto grados de primaria. Según Carreño (2004), la atención a la lectura oral y la decodificación daría cuenta de una mayor preocupación en dicha habilidad, tal vez, dejando de lado aspectos más importantes como la comprensión lectora. Sin embargo, de acuerdo a lo hallado en esta investigación, la importancia brindada a esta dificultad podría estar sustentada en la relación entre comprensión lectora y fluidez y entonación en la lectura oral. Como fue señalado anteriormente, las docentes consideran que aquellos estudiantes que leen fluidamente y utilizado diferentes entonaciones según los signos de puntuación comprenden lo leído. Entonces, contrariamente a lo que supone Carreño (2004), la preocupación en los problemas de decodificación y fluidez suponen, en el fondo, una preocupación por la comprensión lectora.

Vocabulario

La habilidad del estudiante para adquirir, incorporar y emplear nuevas palabras fue comprendida dentro de la categoría vocabulario. Las concepciones docentes sobre dicha habilidad describen logros y dificultades en la expresión oral de los alumnos y además en las producciones escritas y por ello forma parte de las áreas expresión oral y escrita.

El vocabulario podría jugar un rol importante en la comprensión lectora, como lo sugiere el estudio descriptivo de la UMC (en prensa a). Este estudio apunta que un grupo importante de docentes estuvo de acuerdo con que es indispensable conocer el significado de todas las palabras para comprender un texto. Estos resultados se

confirmaron también en el estudio cualitativo (en prensa b); en las observaciones de aula se pudo identificar un constante uso del diccionario en las actividades del área de comunicación y a partir de ellas se pudo inferir la importancia brindada a esta habilidad. Para los investigadores, estas concepciones y prácticas forman parte del enfoque tradicional de la enseñanza.

A diferencia de estos estudios, en los que se encontró que el vocabulario estaba relacionado a la comprensión lectora, en este estudio se halló que el vocabulario más bien juega un rol importante en la expresión oral y escrita de los estudiantes.

Creencias docentes

Las creencias docentes sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso en comunicación integral, a diferencia de las concepciones, presentan elementos de alta subjetividad. Esta característica podría conducir a múltiples y diferentes interpretaciones de profesor en profesor. Sin embargo, ya desde las entrevistas, fue evidente que la mayoría de explicaciones en torno al éxito y el fracaso coincidían en algunos temas, que posteriormente, en el análisis de datos, fueron los que definieron los seis grandes factores que influyen en el éxito y fracaso. Estos fueron: Estado y políticas educativas, Escuela, Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño.

Los tres primeros factores brindan nueva información sobre las creencias docentes ya que en los textos revisados en el marco de este estudio no se reporta información sobre ellos. Por su parte, los tres últimos factores cuentan con el respaldo de variadas investigaciones realizadas en nuestro país y el extranjero (UMC, en prensa a y b; Rivero, 2002; Gama y De Jesus, 1998; Gatti y cols., 1994 y Ansión, 1989). A continuación, se caracterizan las creencias docentes de cada uno de estos factores.

Factor Estado y políticas educativas

El primer factor ha sido identificado exclusivamente para el caso del fracaso y que como creencia que no ha sido reportada en otras investigaciones (UMC, en prensa a y b; Rivero, 2002; Gama y De Jesus, 1998; Gatti y cols., 1994 y Ansión, 1989). No obstante, es claro que a partir de su experiencia cotidiana, el docente experimenta las consecuencias de la pobre atención del Estado a la educación y cómo

las limitaciones del sistema educativo impactan negativamente tanto en el estudiante como en su rol, conduciendo así al fracaso.

Factor Escuela

El factor Escuela alude a la dinámica escolar y las relaciones entre los docentes y entre éstos y el director. Las creencias en este factor solo fueron mencionadas para el caso del éxito y tienen un impacto en el desempeño del estudiante mediado por el docente. Es decir, las dinámicas y relaciones en la escuela influyen positivamente en el docente y sus acciones conducen al éxito del estudiante.

Las participantes reportan el importante rol que juega el director al incentivar a los docentes de su escuela a capacitarse, practicar innovaciones y mejorar sus prácticas de enseñanza. Además, se atribuye el éxito a los espacios de discusión y reflexión de las reuniones de equipos de docentes pues suelen conducir a mejoras en las prácticas pedagógicas.

Factor Libros y textos escolares

Las creencias del factor Libros y textos escolares resaltan el rol que juegan los libros y textos escolares en el aprendizaje y desarrollo de las habilidades involucradas en el área de comunicación integral y especialmente en la comprensión lectora. Las maestras describen el acceso y uso de estos materiales en diversos espacios como el aula, escuela y hogar para explicar el éxito y fracaso.

Al explicar la influencia de los libros y textos escolares en el éxito, se pudo identificar en los discursos de las maestras la importancia que le otorgan a estos materiales. Sin embargo, si bien reportan que estos materiales forman parte del trabajo cotidiano en el aula, las maestras no explicitan el uso que hacen de ellos. Por ejemplo, ellas mencionan que “para la comprensión, el material principal es el texto” (Profesora 11) pues los niños “trabajan las lecturas” (profesora 11) y que “al desarrollar esos temas, esas tareas [de los libros de texto], el alumno va adquiriendo más conocimientos” (Profesora 1). En sus discursos se identifica una relación entre el niño y el texto mas no se observa el rol mediador que ejerce el docente entre el texto y el alumno. Como señalan Eguren, De Belaúnde y González (2005), para que los libros se conviertan en aliados del aprendizaje, los docentes deben estar capacitados en cómo integrar coherentemente el texto a sus prácticas pedagógicas. Aparentemente entonces, a pesar de reconocer la importancia de los textos, las docentes no reportan

cómo utilizan los materiales y cómo este uso podría favorecer al aprendizaje de los estudiantes.

En la explicación del fracaso, los libros también resultan importantes. El equipo de la UMC (en prensa b) ya había identificado que los docentes atribuyen las dificultades de sus estudiantes a la falta de materiales educativos. A diferencia de dicha explicación que alude directamente al “no acceso”, las maestras entrevistadas en este estudio argumentaron que la calidad de los contenidos de los libros a los que tienen acceso es fundamental para explicar el fracaso. Ellas refieren que generalmente los niños tienen acceso a los materiales del MED empero juzgan negativamente la calidad y pertinencia de los contenidos. Además critican la normativa que prohíbe a los estudiantes de centros públicos la compra de otros textos escolares dado que estos podrían ayudar de manera más efectiva al desarrollo de las habilidades de los estudiantes.

Como es posible apreciar, los argumentos sobre los libros y textos escolares en el aula siguen cursos diferentes para dar cuenta del éxito y fracaso. Mientras que las docentes aluden que en el éxito es importante el “acceso”, para el fracaso resulta fundamental “la calidad de los contenidos” de los libros a los que tienen acceso los estudiantes. Se podría pensar que en contextos desfavorecidos, el solo hecho de contar con el material de trabajo marque diferencias sustantivas con respecto a no tenerlo. Los argumentos en torno a “la calidad de los contenidos” son posteriores al acceso, solo surgen luego de haberlos revisado y haber intentado trabajar con ellos en el aula. Es decir, solo cuando el acceso deja de ser el problema principal, es posible que las maestras juzguen la calidad de los contenidos. Conforme a esto, podríamos suponer que en las escuelas en las que laboran las docentes los estudiantes cuentan con los materiales que provee el Ministerio de Educación, sin embargo para varias de ellas el material no se ajusta a las necesidades ni contexto en el que viven los estudiantes.

Por otro lado, las docentes atribuyeron al acceso a libros en el hogar el éxito y el fracaso. Al tratarse del hogar, el “acceso” y “no acceso” son los que posibilitan o no la práctica de la lectura fuera del espacio escolar, lo que explicaría las posibles situaciones de logro y fracaso en el área de comunicación integral. En otras palabras, desde el punto de vista de las docentes, contar con materiales de lectura permite al niño practicar la lectura, de modo contrario, el no tener acceso a libros restringe sus oportunidades de lectura al espacio escolar. Las creencias referidas al acceso de libros en el hogar son un hallazgo de esta investigación que no ha sido identificada en

otras investigaciones sobre pensamiento docente (UMC, en prensa a y b; Rivero, 2002; Gama y De Jesus, 1998; Gatti y cols., 1994 y Ansión, 1989).

Podría pensarse que las limitaciones económicas de las familias con las que laboran las docentes entrevistadas podrían jugar un rol importante en el acceso de materiales educativos en el hogar. Empero para las docentes la principal causa de presencia o ausencia de libros en el hogar se atribuye a los hábitos lectores o interés por la lectura de las familias. Así, los padres lectores se preocupan por proveer a sus hijos de libros y los incentivan a leer, generando así espacios de lectura compartida. En cambio, los padres que no están interesados en la lectura no adquieren libros y por lo tanto no hay materiales de lectura en el hogar. Como lo resaltan las docentes, el factor económico juega un rol secundario ya que los libros de segunda mano no son caros y las familias con las que trabajan cuentan con los recursos suficientes para acceder a ellos.

Factor Familia

El factor Familia da cuenta de la importancia de los roles y dinámicas familiares con relación a la atención de las necesidades básicas del niño y las demandas de la escuela. Específicamente las explicaciones abordan tres temas centrales: la alimentación o nutrición, las prácticas y hábitos lectores en el hogar y el involucramiento y apoyo de los padres de familia en el desempeño de su hijo/a.

De acuerdo con las docentes, la calidad de la alimentación influye directamente en la energía para aprender y el desarrollo de las capacidades cognitivas de los niños. Al explicar la relación entre la alimentación y el éxito, las profesoras apuntan que una buena nutrición favorece el aprendizaje pues los niños bien alimentados cuentan con energía para involucrarse en clases; atienden a las sesiones y están interesados en aprender. De manera contraria, la inadecuada nutrición o la desnutrición infantil no solo trae consecuencias en el nivel de energía para aprender sino que además puede generar problemas en el desarrollo cognitivo del niño, especialmente en sus procesos de atención, concentración y comprensión y en general, en su capacidad para aprender.

La importancia que tiene este tema para explicar el fracaso, sobre todo en contextos de escasos recursos económicos, es reportada por varias investigaciones desde hace ya casi veinte años. En el Perú, Ansión (1989) refirió que los docentes de zonas rurales explicaban el fracaso a partir de las dificultades nutricionales de los niños, que muchas veces estaban vinculadas a sus dificultades para aprender y

“retener” los aprendizajes escolares. Más recientemente, el equipo de la UMC (en prensa b) también apuntó que los docentes consideraban que la “mala alimentación” influía decididamente en el rendimiento de los estudiantes. Esta tendencia explicativa también se observa en otros países como el Brasil (Gatti y cols., 1994 y Gama y cols., 1991).

Desde el punto de vista de las docentes, la desnutrición de los niños es una expresión de las dificultades económicas que tienen las familias de sectores desfavorecidos para cubrir sus necesidades básicas. Si bien las familias acceden a las ayudas alimentarias de los programas sociales del Estado, desde el punto de vista de las docentes, la calidad del menú no cubre los requerimientos nutricionales de los niños.

El segundo tema central que aluden las docentes para explicar el éxito y fracaso en comunicación integral es el hábito y las prácticas lectoras en el hogar. Como fue señalado en relación al factor Libros y textos escolares, los hábitos lectores y el interés por la lectura de los padres de familia determinan que los niños tengan acceso a libros en sus hogares y posibilidades de practicar la lectura fuera del espacio escolar. Además, las docentes reportan que los padres son “modelos” y si ellos demuestran interés y practican la lectura cotidianamente, es posible que sus hijos desarrollen hábitos lectores más fácilmente. A partir de esta creencia podríamos inferir que, desde el punto de vista de las docentes, el hábito lector se construye y consolida principalmente en el hogar.

El tercer tema da cuenta del involucramiento y apoyo de las familias en el desempeño académico del estudiante. Desde el punto de vista de las docentes, el rol de los padres de familia es hacer un seguimiento de los aprendizajes de los niños (preguntarles qué aprendieron en la escuela y asistir a las reuniones y citaciones que convocan los maestros para informar el progreso de los alumnos) y apoyar en las tareas escolares. Cumplir con dichos roles influiría decididamente en el éxito. Esto ha sido también mencionado en las investigaciones de la UMC (en prensa b), Rivero (2002) y Gama y De Jesus (1998); los docentes participantes en dichos estudios esperan que las familias participen activamente en la educación de sus hijos ya que consideran que el interés, el acompañamiento y el apoyo de los padres de familia en el trabajo escolar inciden en el éxito del estudiante.

Asimismo, las docentes de este estudio explicaron que la no atención de los padres a las demandas escolares influye en el fracaso. Desde su punto de vista, los padres de familia brindan poco apoyo para realizar las tareas escolares que se dejan para el hogar, no refuerzan en casa los aprendizajes adquiridos en la escuela ni hacen

un seguimiento del desempeño de su hijo/a. Estas conductas algunas veces son producto de la indiferencia y el abandono de los padres de familia, lo cual ya ha sido reportado por otros estudios sobre el pensamiento docente. De acuerdo a estudios con docentes brasileiros, el fracaso puede atribuirse al poco o nulo interés del padre de familia en trabajo escolar de su hijo/a (Gatti y cols.,1994 y Gama y cols.,1991). En nuestro país, la visión de los docentes de escuelas rurales es similar a la descrita anteriormente (Ansión, 1989), y esta tendencia explicativa también se observa en profesores que trabajan en zonas urbano marginales. La reciente investigación realizada por la UMC reporta que los docentes consideran que no cuentan con el apoyo de los padres, más bien “se observó (...) una constante queja por parte de los docentes de la actitud de ‘indiferencia’ de los padres respecto a la educación de sus hijos” (UMC, en prensa b: 11).

Como lo sugiere este último estudio, es posible inferir que detrás de las conductas del no apoyo escolar (vinculado al apoyo en las tareas escolares y el seguimiento del desempeño académico) persiste una actitud del padre de familia, que podría ser descrita como desinterés, indiferencia y abandono. En el presente estudio no se encontró suficiente información para inferir a partir de las verbalizaciones de las docentes una “actitud” del padre de familia pues este constructo incluye variables conductuales, cognitivas y afectivas (Eagly y Chaiken, 1998). Entonces, para el caso del presente estudio, podría señalarse que las docentes reportan que los padres de familia presentan conductas de desinterés, indiferencia y abandono.

Sin embargo, para las docentes que participaron en esta investigación estas conductas no son suficientes para explicar el no apoyo en la labor escolar. Las maestras apuntan dos aspectos que no están bajo el control directo de los padres de familia y que influyen decididamente en el apoyo a sus hijos: su bajo nivel educativo y sus largas jornadas laborales.

Los padres de familia con bajo nivel de instrucción cuentan con escasas herramientas para poder ayudar a sus hijos, sobretodo cuando se trata de las tareas escolares. La situación se complejiza más aún cuando los padres son analfabetos. Pero sumada a esta dificultad, muchos padres y madres que viven en zonas urbano marginales tienen largas jornadas laborales para poder cubrir las necesidades básicas de sus familias. Dichos horarios recortan el tiempo para que los padres acompañen a sus hijos, hagan un seguimiento a su desempeño académico o los ayuden en sus tareas escolares.

Si bien ambos temas han sido reportados en otros estudios (bajo nivel educativo de los padres, UMC, en prensa b; horario de trabajo de los padres de

familia, Gama y cols., 1991) y son considerados como factores que inciden en el fracaso, no establecen una posible relación con la desatención a la labor escolar de sus hijos.

Entonces, el curso argumentativo de las docentes de este estudio comparte con la bibliografía el tema del desinterés e indiferencia de los padres de familia para explicar el fracaso. Sin embargo, las razones sobre las limitaciones que generan el bajo nivel educativo de los padres y las largas jornadas laborales ofrecen una interpretación alternativa del problema del poco apoyo de los padres en la labor escolar.

Hasta ahora las variables presentadas podrían explicar casi por completo el fenómeno del no apoyo de los padres de familia, empero, para las participantes de este estudio solo se puede comprender por completo este fenómeno si se observan las dinámicas familiares. Desde el punto de vista de las docentes, los miembros de las familias suelen tener problemas en sus relaciones y viven constantemente en un clima de tensión. A ello se suman problemas de violencia en el hogar, en el que las agresiones verbales y físicas ocurren entre padres de familia y también están dirigidas a los niños. Estas situaciones, además de tener un impacto negativo en el afecto del niño y en su interés en la escuela y el aprendizaje, influyen en los padres, quienes están concentrados y preocupados por su problemática familiar descuidando sus responsabilidades con la escuela.

Algunos aspectos de la dinámica familiar son reportados en otros estudios. Los docentes brasileños atribuyen el fracaso escolar a los problemas de relaciones familiares (Gama y cols., 1991), mientras que los docentes peruanos explican que las familias “disfuncionales” influyen negativamente en el rendimiento de los estudiantes (UMC, en prensa b). Los investigadores de este último estudio resaltan además que los docentes basan en estereotipos sociales la visión que tienen de la familia, pues para ellos una familia “bien constituida y funcional” está compuesta por ambos padres y que ello garantiza, en cierta medida, el bienestar de los niños.

Si bien se encontraron tres temas centrales en el factor Familia para explicar el éxito y el fracaso, fue claro que las elaboraciones en torno al éxito describían características y dinámicas puntuales, mientras que en el caso del fracaso las docentes explicaban con mayor detalle e involucraban más variables familiares. Al parecer, las docentes tienen un perfil claro y definido de las familias que están detrás del fracaso en los sectores de nivel socioeconómico bajo en los que enseñan. Por un lado, las condiciones de pobreza y carencia podrían determinar algunas de las características de estas familias. En ese sentido, una de las características más

saltantes de la expresión de la pobreza es la dificultad para proveer una adecuada nutrición a los niños. Pero además, desde el punto de vista de las docentes, es posible que las situaciones de pobreza determinen las condiciones educativas de las personas, así en los sectores marginales y/o pobres no todos los niños ingresan y/o se mantienen dentro del sistema educativo, lo que trae como consecuencia el bajo nivel educativo en la adultez. Por otro lado, las docentes reportan que los padres de familia tienen horarios laborales que les demandan casi todo el tiempo del día para poder cubrir las necesidades básicas de los niños.

Si bien las docentes no establecen una relación directa entre el nivel educativo y las largas jornadas laborales, algunos autores sugieren que la educación básica provee a los individuos de algunos aprendizajes fundamentales pero sobre todo le brinda la capacidad de adaptarse y aprender. Generalmente las ofertas laborales con mayores y mejores beneficios demandan de una especialización de los posibles empleados. Al no contar con estas herramientas, las posibilidades de elegir las mejores oportunidades laborales se ven restringidas (Larrañaga, 1997 y Lizárraga, 2005). Al parecer entonces, existe una relación directa entre el nivel educativo y el trabajo con el que cuentan los padres de familia; así pues sus bajos niveles educativos solo les permitirían acceder a centros laborales con escasos beneficios y con largas jornadas laborales.

Hasta ahora han sido descritas las características de las familias que están detrás del fracaso y vinculadas con la pobreza, empero también existen un conjunto de variables que describen las relaciones interpersonales y los intereses de las familias de sectores de nivel socioeconómico bajo. Estas familias son típicamente descritas como disfuncionales y violentas, donde no existen hábitos lectores. Como ya fue explicado anteriormente, dichas características tienen una influencia directa en los niños y sus aprendizajes.

Todas estas descripciones detalladas de la familia podrían llevarnos a la conclusión de que las situaciones de fracaso conducen a las docentes a una reflexión y análisis densos sobre las personas involucradas y del contexto en el que viven. Es por ello que cuentan con un perfil completo y claro de las características de las familias y de cómo el contexto de pobreza y carencia en el que viven determina algunas de sus dinámicas. Es posible plantear incluso que la pobreza es considerada como un factor explicativo general del fracaso y que las causas relacionadas a la familia son expresiones de este factor mayor.

Posiblemente uno de los temas más importantes vinculado a los contextos desfavorecidos o la pobreza es la visión de las entrevistadas sobre su rol frente a esta

realidad. Si bien este no fue un propósito del estudio, se encontró que algunas docentes consideran que sus acciones dentro de la escuela podrían contrarrestar las limitaciones del contexto en el que viven, mientras que otras docentes consideran que el fracaso es un problema estructural y consideran que su rol presenta limitaciones para enfrentar las dificultades que el contexto reproduce y que la atención del Estado resulta necesaria para poder revertir el problema.

De acuerdo al modelo sobre el pensamiento y acciones docentes planteado por Clark y Peterson (1986), las variables del contexto en el que se desenvuelven los docentes juegan un rol importante que influye tanto en los procesos de pensamiento como en las conductas de los maestros. En el presente estudio, el factor en el que coincidieron casi la totalidad de docentes se encuentra fuertemente determinado por el contexto en que laboran. En otras palabras, la caracterización de las causas específicas del factor Familia se ve determinada por el contexto económico y social de pobreza en el que laboran las docentes. Conforme a ello, es posible apoyar la afirmación de Clark y Peterson (1986) sobre la importancia del contexto en los procesos de pensamiento docente puesto que en este estudio se encontró que el contexto desfavorecido o de pobreza influye en las explicaciones que las docentes construyen en torno al fracaso.

Por otro lado, se encontró que las explicaciones sobre la familia se articulaban con causas que explicaban el pobre desempeño de los estudiantes, así tanto las creencias sobre las familias y los niños atribuidas al fracaso se veían determinadas por el contexto de pobreza y se encontraban claramente interconectadas. La influencia de unas causas en otras puso sobre la mesa el tema de la organización de los sistemas de creencias que plantea Rokeach (1968, en Pajares, 1992). Considerando el principio de organización de centralidad-marginalidad, que se define a partir del número de conexiones o relaciones que tenga una creencia con otras, es posible considerar la pobreza como un factor general del fracaso que influye y articula varias de las creencias docentes, y por lo tanto sería una creencia central para explicar el fracaso.

Entonces, si bien la pobreza puede ser considerada como un descriptor del contexto que ayuda a comprender las creencias docentes, desde la postura de Clark y Peterson (1986), la constitución de la pobreza como un factor explicativo general guía la interpretación hacia el campo de la organización de los sistemas de creencias planteado por Rokeach (1968, en Pajares, 1992). Cabe recordar que las ideas sobre la pobreza definen y delimitan las causas relacionadas al factor Familia, que fue el más mencionado por las docentes e influye directamente en las causas relacionadas al

niño. Por lo tanto, los pensamientos sobre la pobreza configuran una creencia central y fuerte del sistema de creencias de las docentes entrevistadas y como tal, de acuerdo al autor, es más resistente al cambio cognitivo.

Factor Profesor

El factor profesor da cuenta de los recursos pedagógicos del docente y su compromiso con la enseñanza para explicar el éxito y fracaso en comunicación integral. En este factor se encontraron tres temas centrales que articulan las causas referidas por las docentes: las estrategias de enseñanza, los recursos docentes para motivar a los alumnos y el compromiso con los estudiantes.

En los estudios revisados en el contexto de esta investigación, se identificó que entre los profesores existe una tendencia argumentativa al explicar el éxito y fracaso en la escuela. De acuerdo a Gama y De Jesus (1998), Gatti y cols (1994), Gama y cols (1991) y Ansión (1989), los docentes explican el éxito de acuerdo a sus habilidades pedagógicas, empero cuando se trata del fracaso los docentes no apuntan los problemas de su rol en el aula. Los autores coinciden en que dichas atribuciones diferenciadas para el caso del éxito y fracaso permiten a los profesores restar responsabilidad de su papel frente al fracaso. En el presente estudio se encontró un curso argumentativo alternativo pues las docentes entrevistadas señalaron con precisión las debilidades docentes que influyen en el fracaso.

En torno al primer tema, las docentes describieron un conjunto de prácticas docentes que conducían al éxito del estudiante en el área de comunicación integral. Este tema ha sido identificado en otras investigaciones sobre el pensamiento docente y reportado como “buenas habilidades de enseñanza” (Gama y De Jesus, 1998) y “calidad docente” (Rivero, 2002). Para el caso del fracaso, las docentes refieren un conjunto de prácticas pedagógicas poco efectivas, especialmente en la enseñanza de la lecto escritura.

El segundo tema gira en torno a la capacidad del docente para motivar a los estudiantes. Como señala el equipo de la UMC (en prensa b), para los docentes la motivación es un aspecto muy importante en la enseñanza. En sus conclusiones sobre el tema indicaron que los docentes sustentan dos concepciones sobre la motivación. La primera apunta que la motivación es un elemento que debe ser retomado cuando el interés de los estudiantes decae. La segunda concepción aborda el uso de premios y castigos para mantener la motivación de los estudiantes. Esta segunda concepción fue identificada también en el presente estudio para explicar el éxito, particularmente las

participantes hicieron alusión a los premios (como tortas, juguetes y felicitaciones) que ofrecen a los alumnos para que se involucren e interesen en una actividad.

De acuerdo con el equipo de la UMC (en prensa b), estas estrategias “llevan a que los alumnos regulen sus conductas en función de la aparición o no del refuerzo o castigo” (p. 19), es decir su comportamiento se ve guiado por una motivación extrínseca y no intrínseca. Entonces, es posible plantear que las estrategias de motivación centradas en elementos externos podrían generar algunas dificultades en los estudiantes para interesarse en el aprendizaje cuando los premios o castigos no estén presentes. En contraste, buscar alternativas que generen motivación intrínseca, como estimular la curiosidad de los estudiantes, podría ayudarlos a interesarse, involucrarse y valorar los aprendizajes por ellos mismos y no por factores externos.

Hasta el momento se han abordado las causas referidas al dominio pedagógico del docente que han encontrado respaldo en otras investigaciones (UMC, en prensa b; Rivero, 2002 y Gama y De Jesus, 1998), sin embargo un hallazgo particular de la presente investigación alude al compromiso docente. Las participantes de este estudio explican que el éxito y fracaso también dependen del apoyo que los docentes ofrezcan a los estudiantes, en especial a aquellos niños con dificultades para aprender.

Como apunta Romero (2006) “el trabajo como docente es uno de los más comprometedores a los que un ser humano se puede entregar, en virtud de que la carga de la responsabilidad es de tamaño tal que el más pequeño error, incluso involuntario, es capaz de coartar los ánimos de niños, jóvenes y adultos que depositan en su profesor alguna esperanza de mejora en sus condiciones de vida.” (p. 39). Tal vez en contextos desfavorecidos o con estudiantes con dificultades, el compromiso juegue un rol más importante, pues sostiene la acción docente a favor del aprendiz y previene que el docente obvie los problemas y planifique estrategias creativas para sacar al estudiante adelante.

En este estudio se encontró que las docentes brindan tiempo fuera del estricto horario escolar para ayudar a los estudiantes con dificultades a alcanzar los aprendizajes básicos de su grado, ayudándolos a alcanzar el éxito. De forma contraria, al explicar el fracaso las docentes comentan que persiste en los docentes un desinterés en los estudiantes con dificultades para aprender pues consideran que ayudarlos a superar sus problemas no es parte de su rol y que además implica una sobrecarga en sus actividades cotidianas.

Los tres temas revisados explican en conjunto el éxito y fracaso en comunicación integral. Al mirar de cerca las verbalizaciones de las docentes sobre estos temas, encontramos que al referirse al éxito ellas aluden a sus propias prácticas

y el apoyo que les ofrecen a los estudiantes. En cambio, al abordar el fracaso, las docentes optan por mencionar las debilidades de “otros” docentes y solo un pequeño grupo juzga directamente sus propias dificultades en la enseñanza.

Así, en sus discursos sobre la influencia del docente, se identifican un conjunto de creencias sobre sus propias habilidades para conducir a sus estudiantes al éxito. Este tipo específico de creencias es el objeto de estudio de las investigaciones sobre eficacia docente. “La eficacia docente es la creencia docente sobre su habilidad para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para llevar a cabo exitosamente una tarea de enseñanza específica en un contexto particular” (Tschannen-Moran, Woolfolk y Hoy, 1998: 233).

La importancia de este constructo en la enseñanza radica en su influencia en el estudiante y las prácticas docentes. Las investigaciones reportan que el sentido de eficacia de los docentes influye en el rendimiento (Armor y cols. 1976; Ashton y Webb, 1986; Moore y Esselman, 1992; Ross, 1992; en Tschannen-Moran y cols. 1998), la motivación (Midgley y cols., 1989, en Tschannen-Moran y cols. 1998) y sentido de eficacia de los estudiantes (Anderson y cols., 1988, en Tschannen-Moran y cols. 1998).

Su influencia en el comportamiento docente es aún más importante; los estudios señalan que el sentido de eficacia está vinculado al esfuerzo que invierten los docentes en la enseñanza y las metas que se proponen, asimismo los docentes con un fuerte sentido de eficacia están abiertos a nuevas ideas y más dispuestos a experimentar nuevos métodos que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes (Berman y cols., 1977; Guskey, 1988; Stein y Wang, 1988, en Tschannen-Moran y cols. 1998). Asimismo, están más comprometidos con la enseñanza (Coladarci, 1992; Evans y Triple, 1986; Trentham y cols., 1895; en Tschannen-Moran y cols. 1998).

Conforme a ello, es posible señalar que al indagar sobre las causas del éxito, se identifica en el discurso docente un conjunto de creencias sobre su propia capacidad para lograr el éxito en sus estudiantes, esto podría indicarnos que las maestras de este estudio presentan un alto sentido de eficacia, lo cual se podría ver reflejado en sus estudiantes y su propia práctica pedagógica de acuerdo a los estudios mencionados.

De forma opuesta, al referir el Factor Profesor para el caso del fracaso, la mayoría de maestras entrevistadas describe las dificultades de otros docentes y solo un pequeño grupo evalúa sus propios recursos pedagógicos y compromiso con la enseñanza. Conforme a ello, las creencias sobre el tema del rol docente adoptan dos formas diferentes; mientras unas aluden a los “otros” docentes, otras critican sus

propios problemas al asumir los retos de la enseñanza. Este matiz resulta importante ya que las primeras, a pesar de reportar al docente como factor importante, no se involucran personalmente en el fracaso de los estudiantes. Contrariamente, el otro grupo de profesoras observa de manera crítica su rol, aceptando sus limitaciones y dificultades. Este reconocimiento de las propias deficiencias para afrontar la complicada labor docente podría ser considerado positivo ya que refleja una visión crítica y analítica de su trabajo que se podría traducir en su disposición para aprender, planificar y llevar a cabo nuevas estrategias de enseñanza.

En suma, en el discurso de las docentes sobre la influencia de los recursos pedagógicos y el compromiso con la enseñanza en el éxito y fracaso se identificaron diferencias en la visión de las docentes sobre su propio rol. Conforme a ello, para el caso del éxito se encontró que las docentes describen y valoran positivamente sus propias prácticas docentes, lo que podría indicar que las docentes entrevistadas presentan un alto sentido de eficacia. Para el caso del fracaso, la mayoría de profesoras aluden las dificultades y problemas de “otros” docentes para alcanzar los logros de los aprendizajes, solo un grupo muy reducido criticó su propia práctica y compromiso como docentes.

Por otro lado, las docentes atribuyen el éxito al trabajo conjunto y coordinado que realizan los padres de familia y los docentes. Esta creencia tampoco ha sido identificada en otras investigaciones sobre el tema (UMC, en prensa a y b; Rivero, 2002, Gama y De Jesus, 1998; Gatti y cols., 1994 y Ansión, 1989). De acuerdo a las docentes, la comunicación entre padres y profesor y la planificación de actividades articuladas en la casa y la escuela permite al niño lograr las metas de aprendizaje más fácilmente y así obtener el éxito.

Factor Niño

En el factor Niño se agrupó un conjunto de creencias referidas a dos temas: los intereses y características innatas de los estudiantes y las consecuencias en la vida del niño debido a las dinámicas familiares.

En cuanto a los intereses y características del niño, se encontró en las explicaciones de las docentes que el interés y esfuerzo del estudiante era un tema central en ambas situaciones de logro. En el caso del éxito, el interés y esfuerzo que invierte el estudiante en su aprendizaje se relaciona con el logro en la escuela. Específicamente la atribución al esfuerzo del estudiante ha sido encontrada en otras investigaciones realizadas en nuestro contexto (UMC en prensa b) y en Brasil (Gama y

De Jesus, 1998). Las situaciones de fracaso son explicadas a través de poco interés del niño en aprender. Esta creencia fue descrita por Gatti y cols. (1994) quien señala que según los docentes participantes de su estudio la falta de interés del estudiante puede ser una causa que incide en los casos de repitencia en la primaria.

Por otro lado, las docentes aludieron a características innatas de los estudiantes como la habilidad inherente y el retardo mental para explicar el éxito y fracaso respectivamente. Ellas consideran que las habilidades inherentes de los estudiantes son condiciones innatas y estables del niño, es decir, es un elemento que no es sujeto de cambios por procesos de aprendizaje. Siguiendo su curso argumentativo, los niños llegan a la escuela con una “inteligencia” o “habilidad” determinadas desde su nacimiento que se mantendrán estables durante toda su educación escolar. Podríamos señalar que esta visión de la “habilidad” e “inteligencia” como algo innato y estable podría ser contraproducente para los estudiantes, especialmente para aquellos que no son percibidos como inteligentes o diestros. Al considerar que estas características son inmutables, las docentes consideran que ellas no tienen un impacto directo en el desarrollo de sus habilidades o inteligencia.

Este tema puede ser discutido a la luz de los hallazgos del equipo de la UMC (en prensa b) quienes identificaron pensamientos en torno a la habilidad y el esfuerzo de los estudiantes y concluyeron que “el hecho de poner el énfasis en el esfuerzo y no en la habilidad trae consecuencias positivas en sus estudiantes: los motiva a seguir buenos resultados académicos y protege su autoconcepto al sentir que pueden superar las dificultades académicas si ponen de su parte” (p. 12). El curso argumentativo señalado en dicho estudio podría conducir a prácticas docentes más adecuadas que motiven y alienten a los estudiantes. En el presente estudio no se identificó una comparación directa entre las atribuciones al esfuerzo y la habilidad de los estudiantes, para las docentes entrevistadas ambos factores inciden en el éxito.

Por otro lado, otra causa relacionada a las características innatas del niño es el retardo mental. En situaciones de fracaso, las docentes sustentan que las condiciones de retardo mental que presentan algunos niños generan dificultades para aprender y limitan el desarrollo de las habilidades correspondientes a la edad cronológica. En las entrevistas muchas de ellas contaron sus casos y otras aludieron a la experiencia de sus colegas del mismo centro educativo. Así, las docentes opinaron sobre sus propias limitaciones y las de sus colegas para atender a niños con esta condición; ellas resaltan que no cuentan con las herramientas ni conocimientos necesarios para atender a estos niños y que tampoco tienen la infraestructura ni los materiales adecuados. Esta creencia, más allá de ser un factor explicativo del fracaso, trae

consigo una crítica al sistema educativo y sus limitaciones para proveer de capacitaciones y recursos para atender de manera adecuada a los estudiantes con necesidades especiales.

El otro conjunto de causas sobre el niño se encuentra vinculado a la familia; las docentes consideran que el gusto por la lectura, los problemas emocionales y las largas horas invertidas en ver televisión son consecuencia directa de las características de los padres y dinámicas familiares. El gusto por la lectura explicaría el éxito en el área de comunicación integral puesto que el disfrute de la lectura conduce a una práctica constante de esta actividad, lo que a su vez conlleva a desarrollar habilidades como redacción y además a ampliar el vocabulario. Las docentes entonces reconocen la importancia del placer por la lectura y lo vinculan al desarrollo de ciertas habilidades. Cabe mencionar que el gusto por la lectura se adquiere en casa, como sugieren las docentes, la motivación de los padres permite a los niños desarrollar el placer por la lectura, y como ya fue señalado anteriormente, el hábito lector. Solo una maestra apuntó que las prácticas docentes también juegan un importante rol en el desarrollo del gusto por la lectura. Entonces, si bien las docentes resaltan la importancia del gusto por la lectura en el éxito, tal vez no se observen en el aula acciones que correspondan a esta forma de pensar dado que ellas consideran que la lectura por placer se forma generalmente en el hogar y no en la escuela.

El fracaso, por otro lado, estaría relacionado a problemas de carácter emocional de los estudiantes y las largas horas que invierten en ver televisión dejando de lado sus quehaceres como estudiantes. La vida emocional del niño se ve negativamente afectada por las problemáticas y violentas dinámicas familiares; las docentes describen a los niños en estos contextos familiares como “traumaditos” e “idos” pues piensan constantemente en los problemas de su hogar y están tristes, esto genera un desinterés y abandono en sus labores como estudiante y, específicamente en clases, corta sus procesos de atención y concentración. Enfrentar esta situación es complicado para las maestras, muchas de ellas mencionan sus incertidumbres sobre cómo abordar este problema. Sin embargo, al describir su aproximación a estos estudiantes, las maestras denotan empatía. Ellas están al tanto del estado emocional de sus alumnos y han construido vínculos de confianza con ellos. Por ello cuando identifican cambios en el ánimo de alguno, se acercan y le preguntan qué le sucede; los niños generalmente cuentan a sus maestras los problemas en el hogar y ellas intentan acoger y dar consuelo a sus estudiantes. De acuerdo a sus relatos, las docentes ayudan a sus estudiantes a sobrellevar sus problemas y además logran que retomen interés en las actividades escolares. Así pues, la creencia sobre los

problemas emocionales trae consigo un conjunto de acciones docentes que se distancian de las usuales prácticas pedagógicas para poder atender a las necesidades del niño y dan cuenta de la empatía docente.

Probablemente la preocupación e interés en el bienestar del niño forme parte de los roles percibidos de las docentes de este estudio. De acuerdo la investigación de la UMC (en prensa b) los docentes perciben que cumplen varios roles que pueden ser descritos utilizando tres metáforas: segunda madre, amigo y psicólogo. En estos dos primeros, los investigadores reportan que los docentes brindan importancia al establecimiento de confianza, la comunicación y el interés en ayudar y acoger a los estudiantes. Siguiendo las metáforas de los docentes de dicho estudio, al acoger a los estudiantes con problemas emocionales, las profesoras estarían cumpliendo los roles de segunda madre y amiga en el aula.

Por otro lado, las docentes atribuyen el fracaso al largo tiempo que invierten los niños en ver televisión. Las largas jornadas laborales de los padres de familia ocasionan que el niño no tenga el acompañamiento de un adulto luego de la jornada escolar; al no contar con la vigilancia, muchos optan por ver televisión y dejar de lado sus responsabilidades escolares. Dicha actividad, según las maestras, no estimula el pensamiento, pero además los contenidos de los programas que miran son poco educativos y violentos.

Estas dos últimas explicaciones del fracaso (los problemas emocionales del niño y el tiempo invertido en ver televisión) dan cuenta del impacto negativo de las complicadas dinámicas familiares que afectan al niño y también de una visión contextualizada del alumno, así las docentes necesitan comprender las dinámicas de las familias para poder entender y atender de la mejor manera a sus estudiantes.

Diferencias en las concepciones y creencias según las características de la muestra

De acuerdo al objetivo específico de este estudio, se pretendió identificar y describir las diferencias en las concepciones y creencias docentes sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral según las características de las docentes.

En líneas generales se encontró que las variables de formación en servicio y experiencia docente marcaron pautas en el pensamiento docente, sin embargo las características relacionadas con la formación inicial no. Específicamente, la variable experiencia docente jugó un rol importante en la concepción sobre las características asociadas al éxito y fracaso y las creencias sobre el factor Libros y textos escolares y el trabajo conjunto. Por su parte, la variable temática de los cursos de capacitación

jugó un rol importante en las concepciones sobre las áreas de expresión oral y lectura en voz alta y las creencias sobre los factores Estado y políticas educativas, Profesor y Niño.

Como fue mencionado en las primeras páginas de este capítulo, las concepciones referidas a las características de los estudiantes podrían ser consideradas como estereotipos. Estos marcos cognitivos son parte del repertorio mental de docentes con más de 15 años de experiencia en la docencia. Es posible considerar que a mayor cantidad de años de servicio, las docentes tengan mayores oportunidades de confirmar y corroborar las ideas preconcebidas y por lo tanto demostrar en sus verbalizaciones estereotipos medianamente sólidos sobre los alumnos.

Por su parte, en el factor Libros y textos escolares se identificó en el discurso de docentes que tenían entre 5 y 14 años de experiencia como maestras. Este grupo está conformado por docentes jóvenes quienes probablemente consideren como principal aliado en el aula al texto escolar, atribuyendo así el éxito y fracaso a los materiales educativos. Tal vez, superando la barrera de los primeros diez años, las docentes encuentren otros aliados como los padres de familia. En este estudio, las docentes con más de trece años de experiencia señalaron que involucrar y planificar actividades con los padres de familia sobre el aprendizaje de sus hijos es una tarea compleja y difícil pero que los resultados de este arduo trabajo se observan en el logro efectivo de los aprendizajes.

Conforme a ello, las diferencias observadas en estas creencias nos permitirían señalar que en los primeros años de labor docente las maestras están centradas en sus prácticas en el aula y los apoyos que ofrecen los materiales educativos. Posiblemente en los inicios de la carrera, organizar el trabajo conjunto con los padres de familia sobrepase sus capacidades y posiblemente planteen estrategias poco efectivas y, por lo tanto, menos relevantes para explicar el éxito o fracaso. Sin embargo, según las docentes adquieren experiencia, las estrategias para involucrar a los padres se vuelven más efectivas, siendo el tema relevante para explicar el éxito luego de observar los buenos resultados.

Por otro lado, la formación en servicio también marcó algunas pautas en el pensamiento de las docentes; específicamente se observó la influencia de dos temas de capacitación: “comunicación integral, comprensión lectora y plan lector” y “comunicación integral y lógico matemáticas”.

Es posible pensar que las capacitaciones ofrezcan a las maestras nueva información que las ayuden a ir construyendo y/o modificando sus marcos de

conocimientos sobre las habilidades involucradas en el área de comunicación integral. Al participar en cursos y talleres las maestras integran a sus marcos de conocimientos previos la nueva información que les permite analizar de manera más fina no solo las habilidades de sus estudiantes sino también sus prácticas pedagógicas.

Conforme a ello, casi la totalidad de las docentes que mencionan las áreas de expresión oral y lectura en voz alta fueron capacitadas en los temas anteriormente señalados. Así pues, en comparación a la mayoría de docentes que describe los logros y dificultades de los estudiantes refiriendo la comprensión lectora y la expresión escrita, los marcos de conocimientos que manejan las docentes capacitadas parecen ser más amplios pues incorporan la expresión oral y la lectura en voz alta.

Es posible pensar que en dichos cursos de capacitación las docentes tengan alcances sobre las últimas normativas y propuestas del Ministerio de Educación, lo que nos podría llevar a explicar por qué casi la totalidad de docentes que alude el Factor Estado y políticas educativas haya asistido a cursos de capacitación en temas vinculados al área curricular de comunicación integral.

Pero la participación en cursos de capacitación también podría estimular la reflexión sobre los propios procesos de enseñanza. El análisis de la propia práctica pedagógica podría llevar a que las docentes identifiquen las fortalezas y debilidades de su labor como maestras. De ahí que en las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, la gran mayoría de docentes capacitadas aluda al factor Profesor para explicar el éxito y fracaso en el área de comunicación integral.

Finalmente, los cursos de capacitación también podrían brindar información actualizada sobre el desarrollo cognitivo y emocional del niño. Así, encontramos también que la mayoría de docentes capacitadas atribuye al factor Niño el éxito y el fracaso.

Luego del análisis y discusión de los resultados observados se pueden plantear las siguientes conclusiones:

1. Se considera relevante el estudio de los procesos de pensamiento docente desde la investigación cualitativa pues permite capturar la subjetividad intrínseca al constructo.
2. Las concepciones de las docentes abordaron dos aspectos en torno al área curricular de comunicación integral: las características asociadas a los estudiantes que típicamente presentan éxito y fracaso y los logros y dificultades

en dicha área curricular. Las características asociadas describieron a los estudiantes que típicamente presentan éxito y fracaso y dada la consistencia de las caracterizaciones, se pensó que estos pensamientos daban cuenta de estereotipos de las docentes sobre los estudiantes exitosos y con fracaso. Por otro lado, las concepciones sobre los logros y dificultades se conformaron de manera natural en cuatro áreas que permitieron describir el éxito y el fracaso. Organizadas de esa manera, las concepciones establecen la importancia de las habilidades para el área curricular de comunicación integral.

3. Las creencias sobre los factores atribuidos al éxito y fracaso se organizaron naturalmente en seis factores generales: Estado y políticas educativas, Escuela, Libros y textos escolares, Familia, Profesor y Niño.
4. El factor Estado y políticas educativas fue identificado solamente para el caso del fracaso. Estas creencias docentes dan cuenta de las limitaciones del sistema educativo peruano para atender a los profesores y sus estudiantes en relación a los logros educativos.
5. El factor Escuela fue hallado para el caso del éxito exclusivamente. En sus discursos, las docentes evidencian el valor de los espacios de interacción entre los docentes y con el director para promover cambios en sus prácticas educativas.
6. El factor Libros y textos escolares da cuenta de la importancia brindada a los materiales educativos tanto en el aula como en el ámbito del hogar para explicar las situaciones de éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral. Un hallazgo resaltante con respecto a este tema fue que las docentes consideran que el acceso a libros en el hogar no se explica por las condiciones económicas de las familias, sino más bien por el interés y los hábitos lectores de los padres de familia.
7. El factor Familia fue hallado en el discurso de casi todas las docentes para explicar el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral. Las explicaciones que construyen las docentes sobre las familias para explicar el fracaso estaban determinadas por el contexto económico y social de la pobreza en las que ubican las escuelas donde trabajan.

8. El factor Profesor fue identificado en las explicaciones de un gran número de maestras sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral. En sus verbalizaciones, se identificaron patrones discursivos diferentes para las dos situaciones de logro. Mientras que para el éxito, las docentes aludieron a aspectos de su propia práctica pedagógica; para el fracaso, señalaron las dificultades y problemas de “otros” docentes en sus estrategias de enseñanza y motivación y compromiso con sus estudiantes.
9. El factor Niño fue detectado en las explicaciones sobre el éxito y fracaso en el área curricular de comunicación integral. Se halló que algunas causas estaban asociadas a las características y dinámicas familiares mientras que otras, relacionadas a intereses y características innatas del niño.
10. Al analizar las concepciones y creencias docentes con relación a las características de la muestra, se halló que los procesos de formación en servicio y la experiencia docente marcan patrones diferenciados de pensamiento. Es posible señalar entonces que la información adquirida en capacitaciones como en la práctica misma reestructuran sus marcos de pensamiento sobre las habilidades implicadas en el área curricular de comunicación integral y las creencias sobre los factores que inciden en el éxito y fracaso en dicha área.

A partir de los resultados obtenidos también se consideró pertinente plantear las siguientes recomendaciones:

1. Atender las concepciones docentes sobre el área curricular de comunicación en la implementación de las nuevas currículas. Los procesos de capacitación que introduzcan las nuevas propuestas curriculares podrían ser más eficaces si consideran la importancia brindada a algunas habilidades involucradas en el área de comunicación integral y las relaciones entre ellas.
2. Generar espacios de reflexión docente, especialmente en las zonas desfavorecidas o pobres, con el fin de que los docentes hagan explícitas sus creencias y analicen las posibilidades de su rol en la escuela. Es importante empoderar a los docentes de esas zonas y ayudarlos a plantear compromisos

- puntuales, para ayudar a que los niños que viven en dichas condiciones logren los aprendizajes esperados y de esa manera mejorar sus condiciones de vida.
3. Fomentar espacios de interacción entre docentes y con el director, pues desde la perspectiva de las profesoras, estas interacciones podrían desencadenar cambios educativos favorables a los estudiantes.
 4. Indagar con mayor profundidad las concepciones y creencias docentes sobre educación, el rol de la escuela y el rol docente en los contextos de pobreza pues podrían brindar información valiosa para el diseño de políticas educativas de atención focalizada a los sectores menos favorecidos. En dichos estudios, se sugiere buscar muestras que incluyan diferencias en variables como sexo (hombre, mujer) y situación laboral en la escuela (contratado, nombrado) para observar si se presentan diferencias en sus concepciones y creencias.
 5. Diseñar investigaciones que profundicen en la relación entre las concepciones y creencias docentes y las prácticas pedagógicas.
 6. Plantear estudios que comparen las concepciones y creencias de docentes y padres de familia sobre la escuela, la educación y sobre el rol que cada uno de estos actores cumple en la educación de los niños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APOYO Opinión y Mercado (2005). *Perfiles Zonales de Lima Metropolitana 2005*. Lima: Apoyo opinión y mercado.
- Asselin, M. (2000). Confronting assumptions: preservice teachers' beliefs about reading and literature. En: *Reading Psychology*, 21, 31–55.
- Ansión, J. (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto escuela, ecología y comunidad campesina.
- Barón, R. y Byrne. D. (2005). *Psicología Social 10ma Ed.* Madrid: Pearson Educación.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. y Tindall, C. (1994). *Qualitative Methods in Psychology*. Philadelphia: Open University Press.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. En: Grupo de Análisis para el Desarrollo. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú* (pp. 457 – 483). Lima: Grade.
- Blumer, H. (1982). *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Cantu, A. (2001). *An Investigation of the relationship between social studies teachers' beliefs and practices*. New York: The Edwin Mellen Press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and Knowledge. En: D. Berliner, y R. Calfee, (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (pp. 709 – 725). New York: Macmillan.
- Cárdenas, L. (2000). El docente como protagonista del cambio educativo, En: L. Cárdenas, A. Rodríguez y R. Torres. *El maestro: protagonista del cambio educativo* (pp. 29 – 76). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carreño, B. (2004). *La enseñanza de la lectura en maestros de sexto grado de primaria*. Tesis para optar por el título de Licenciada en Psicología con mención en Psicología Educacional. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Carrillo, S. (2001). Autoconcepto y desesperanza aprendida en un grupo de maestros de Lima Metropolitana. En: *Revista de Psicología de la PUCP*, 19, 118-149.
- Clark, C. y Perterson, P. (1986). Teachers' thought processes. En: M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching 3era Ed.* (pp. 255 - 296). New York: Macmillan.

- Consejo Nacional de Educación (2007). *Proyecto Educativo Nacional: La educación que queremos para todos*. Lima: Consejo Nacional de Educación.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: planning, conducting and evaluation quantitative and qualitative research*. 2da Ed. New Jersey: Pearson education.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (1994) Introduction: Entering the field of qualitative research. En: N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1 - 18). Thousand Oaks: Sage.
- Deal, D. y White, S. (2006). Voices from the classroom: literacy beliefs and practices of two novice elementary teachers. En: *Journal of Research in Childhood Education*, 20, 313- 329. Recuperado de: ProQuest el 08/05/2008
- Eagly, A. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En: D. Gilbert, S. Fiske y G. Lindzey (Eds.). *The Handbook of social psychology* (pp. 269 - 322). New York: McGraw-Hill.
- Eguren, M., De Belaúnde, C. y González, N. (2005) *Recursos desarticulados: el uso de textos en la escuela pública*. Lima: IEP.
- ESCALE (2006). Estadística Básica 2006. En: <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=2> extraído el 18/08/2007.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gama, E., Lucas, L., Salviato, M., De Jesus, D., Carvalho, J. y Doxey, J. (1991). As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso do magisterio. En: *Revista Brasileirã de Estudos Pedagógicos*, 72, 356-384.
- Gama, E. y De Jesus, D. (1998, Abril). *Teacher causal explanations for achivement: Common sense or social representations?* Documento presentado en The Annual Meeting of the American Educational Research Association. Recuperado de: ERIC el 10/11/2005.
- Gatti, B., Esposito, Y. y Neubauer da Silva, R. (1994). Características de los profesores de primer grado en Brasil: perfil y expectativas. En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y Caribe de UNESCO*, 34, 36 - 44. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001002/100200s.pdf#100227> el 08/05/2008
- González, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: EDUC.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- Kagan, D. (1992). Implications of research on teacher belief. En: *Educational Psychologist*, 27, 65 - 90. Recuperado de: EBSCO el 7/04/2008.

- Larrañaga, O. (1997). Educación y superación de la pobreza en América Latina. En: V. Zeballos (Ed.). *Estrategias para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe*. Quito: PNUD.
- Latorre, A., Arnal, J. y Del Rincón, D. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona:GR92.
- Leal, F. (2005). Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, 34. Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF>
- Lerman, S. (2003). Situating research on mathematics teachers' beliefs and on change. En: G. Leder, E. Pehkonen y G. Törner. *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Nueva York: Kluwer academic publishers. Recuperado de: Ebrary el 14/02/2008.
- Linek, W., Sampson, M., Raine, L., Kaklamp, K. y Smith, B. (2006) Development of literacy beliefs and practices: preservice teachers with reading specializations in a field-based program. En: *Reading Horizons*, 46, 183 – 213. Recueperado de: ProQuest el 08/05/2008
- Lizárraga, K. (2005). Educación y desarrollo: una mirada desde la economía para Bolivia. En: *Diálogo Político*, 23, 61-84.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design: an interactive approach*. 2da Ed. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. y Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. 2da Ed. Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Educación del Perú (2003). *Lineamientos del "Programa Nacional de Emergencia Educativa"*, Decreto supremo N°029-2003-ED.
- Ministerio de Educación del Perú (2003). Cómo rinden los estudiantes peruanos en Comunicación y Matemática: Resultados de la Evaluación Nacional 2001: Cuarto grado de secundaria. Informe pedagógico. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/menanexos/menanexos_83.pdf el 2/10/2008.
- Ministerio de Educación del Perú (2005). Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004, Informe pedagógico de resultados, Comprensión de textos escritos Segundo grado de Primaria y Sexto grado de Primaria. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionP2_6.pdf el 12/07/2007.
- Ministerio de Educación del Perú, Estadística de la Calidad Educativa (2006). Búsqueda de Centros Educativos Públicos. <http://escale.minedu.gob.pe/escale/inicio.do?pagina=335>

- Ministerio de Educación del Perú (2008). Evaluación censal de estudiantes 2007, Segundo grado de primaria, Informe de resultados por institución educativa. Recuperado de: http://www2.minedu.gob.pe/umc/ECE2007/informe_educativa2do.pdf el 2/10/2008.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. En: *Enseñanza de las Ciencias*, 21, 265 – 280.
- Morse, J. (1994). Designing Founded Qualitative research. En: N. Denzin y Y. Lincoln. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. En: *Review of Educational Research*, 62, 305 – 332. Recuperado de: ProQuest el 7/05/2007.
- Patton, Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methodology*. Sage: Newbury Park.
- Perú 21 (2006). "El gobierno evaluará a los docentes públicos". Miércoles 20 de setiembre del 2006 (pp. 3).
- Ponte, J. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorf free (Eds.) *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education* (pp. 43 – 50) Osnabrück: Forschungsintitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López. Recuperado de: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-sp/Las%20creencias.doc> el 20/04/08
- Rivero, J. (2002). Palabra de maestro: Resultados de Encuesta Nacional a docentes del Perú. En: *Revista de Educación y Cultura TAREA*, 51, 22-30.
- Romero, F. (2006). ¿Hasta donde debe llegar el compromiso como docentes? En: *Graffylia, Revista de la facultad de filosofía y letras de la Universidad Autónoma de Puebla*, 6, 39 – 45.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990) Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques. Newbury Park: Sage.
- Seung-Yoeun, Y. (1998). Early childhood teachers beliefs about literacy based on the whole language approach. En: *Educational Research Quarterly*, 22, 12 – 20. Recuperado de: ProQuest el 08/05/2008.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. y Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. En: *Review of Educational Research*, 68, 202 – 248. Recueprado de: ProQuest el 08/08/2008.
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (en prensa a). Creencias de los docentes peruanos. En: Unidad de Medición de la Calidad Educativa; *Explorando algunas características de los docentes del Perú* (cap. 5, pp. 1-45). Lima: Ministerio de Educación del Perú

Unidad de Medición de la Calidad Educativa (en prensa b). Concepciones pedagógicas de los docentes. En: Unidad de Medición de la Calidad Educativa; *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana* (cap. XX, pp. 1 – 22). Estudio Cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima. Lima: Ministerio de Educación del Perú

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. Buenos Aires: Ed. de las Ciencias.

Woolfolk, A. (1999). *Psicología Educativa (7ma edición)*. México D.F.: Prentice Hall.

Woolfolk, A., Davis, H. y Pape, S. (2006). Teacher knowledge and beliefs. En: P. Alexander (Ed.) *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

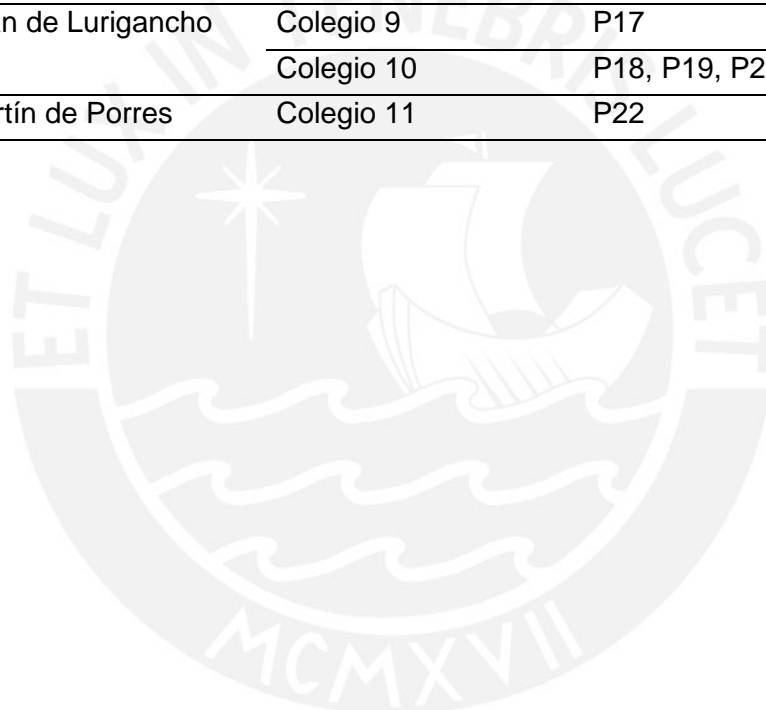




Anexo A

Identificación de escuelas y profesores por distrito

| Distrito | Colegio | Profesores (P) |
|------------------------|----------------|-----------------------|
| Independencia | Colegio 1 | P1, P2, P3 |
| | Colegio 2 | P4 |
| | Colegio 3 | P5 |
| | Colegio 4 | P6, P7 |
| | Colegio 5 | P8, P9 |
| | Colegio 6 | P10, P11, P12 |
| Los Olivos | Colegio 7 | P13 |
| | Colegio 8 | P14, P15, P16 |
| San Juan de Lurigancho | Colegio 9 | P17 |
| | Colegio 10 | P18, P19, P20, P21 |
| San Martín de Porres | Colegio 11 | P22 |



Anexo B

Guía de entrevista

Guía de Entrevista

1. Establecimiento de Confianza

Experiencia Docente

Cuénteme brevemente su experiencia como docente.

Imagine que soy una estudiante de la carrera de educación, ¿podría contarme su experiencia como docente?

2. Concepción del éxito y fracaso en Comunicación Integral

Concepciones sobre el éxito

¿Cómo es el desempeño de los niños con éxito en CI?

¿Cuáles son las características de un niño exitoso en CI?

¿Qué significa tener éxito en CI?

Concepciones sobre el fracaso

¿Cómo es el desempeño de los niños con dificultades en CI?

¿Cuáles son las características de un niño con muchas dificultades en CI?

¿Qué significa el fracaso en CI?

3. Factores atribuidos al éxito y fracaso en Comunicación Integral

Creencias sobre el éxito en CI

¿Qué factores influyen en el éxito de los niños en CI?

Según tu experiencia, por qué crees que algunos niños tienen éxito en CI.

¿Cuáles son las causas por las que un niño es exitoso en CI?

Creencias sobre el fracaso en CI

¿Qué factores influyen en que los niños tengan dificultades/problemas en CI?

Según tu experiencia, por qué crees que algunos niños tienen dificultades en CI.

¿Cuáles son las causas por las que un niño fracasa en CI?

Anexo C

Ficha de datos demográficos

Ficha de Datos

Datos Generales

1. Sexo: Hombre () Mujer ()
2. Edad: _____ años
3. Lugar de Nacimiento: _____ (distrito) _____ (provincia)
4. Lengua Materna: _____
5. Lugar de Residencia actual: _____ (distrito) _____ (provincia)

Formación Docente

6. ¿Bajo qué modalidad se formó para ser docente?

- 1) Superior universitaria ()
- 2) Superior no universitaria (instituto superior pedagógico) ()
- 3) Profesionalización ()
- 4) No ha concluido sus estudios ()
- 5) En estos momentos se encuentra cursando sus estudios ()
- 6) No estudió para ser docente ()
- 7) Otros: _____ (especificar) ()

7. ¿Cuál es su especialidad?

- 1) Inicial ()
- 2) Primaria ()
- 3) Secundaria
- a. Lengua y Literatura ()
 - b. Matemáticas ()
 - c. Ciencias histórico Sociales y Geografía ()
 - d. Educación Física ()
 - e. Física y Química ()
 - f. Filosofía y Psicología ()
 - g. Idioma Extranjero ()
- 4) Educación Especial ()

Formación en Servicio

8. ¿Ha asistido a cursos o talleres de capacitación en los últimos 5 años sobre el área de Comunicación Integral (de 40 horas o más)? (incluyendo el presente año y cursos en desarrollo)

Sí () No ()

si responde Si continuar, si responde No pasar a la pregunta 10.

9. Por favor, en el siguiente recuadro complete:

- el nombre del curso o taller de capacitación.
- la fecha y duración (por ejemplo: enero 2005, o febrero 2004 a marzo 2004).
- la institución que brindó el curso o taller de capacitación.
- su opinión sobre la calidad del curso o taller de capacitación.

| Nombre del curso o taller | Fecha y duración | Institución que brindó el curso o taller | ¿Cuál fue la calidad del taller o curso? | | | | |
|---------------------------|------------------|--|--|-------|---------|------|--------|
| | | | excelente | buena | regular | mala | pésima |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |

10. ¿Le gustaría seguir capacitándose en cursos o talleres?

Sí (), ¿en qué temas? _____

No ()

Situación Docente

11. Escuela donde labora actualmente:

_____ (nombre) _____ (distrito)

12. Tipo de escuela en la que labora:

- 1) Unidocente
- 2) Multigrado
- 3) Polidocente Completa

13. ¿A qué grado enseña actualmente? _____

14. ¿A qué grado enseñó el año pasado? _____

15. Es Ud.:

- 1) Contratado ()
- 2) Nombrado ()
- 3) Suplente/Temporal ()

16. ¿Hace cuántos años ejerce como docente? (incluyendo el presente año) _____ años.

17. ¿Hace cuántos años trabaja en su actual centro educativo? (incluyendo el presente año) _____ años.



Anexo D

Consentimiento informado

Estimado/a Docente:

Estoy realizando un trabajo de investigación educativa sobre la percepción de los maestros sobre el éxito y fracaso de los alumnos en el área de Comunicación Integral para elaborar mi tesis de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educativa. Este documento tiene el objetivo de solicitar su participación en este estudio aceptando ser entrevistado/a.

Quisiera aclarar que la participación en este estudio es voluntaria. Es su derecho como participante negarse a contestar algunas de las preguntas y comprendo que usted pueda terminar su participación en este estudio si lo estima necesario. En el caso que usted eligiera retirarse, las grabaciones de nuestras conversaciones serán borradas.

La información que obtengamos en el estudio no identificará a ninguno de los docentes de modo que su participación se mantendrá anónima y cuidaré que no existan datos que puedan identificar a quienes accedan ser entrevistados. La información será mantenida en mi escritorio y los datos acumulados sólo serán accesibles a mi y mi asesor en la investigación.

La participación en esta investigación educativa deberá beneficiar tanto a individuos como a otros proyectos y organizaciones educacionales. Los resultados serán dados a conocer a través de publicaciones académicas.

Anexo E

Formato de validación desde los participantes

Estimado Docente;

El propósito del siguiente documento es solicitar su colaboración en el proceso de análisis de la investigación sobre las creencias de los docentes en el área de comunicación integral en la que usted participó.

Este estudio busca responder dos interrogantes principales:

- ¿Cuáles son las creencias de los docentes sobre el éxito y fracaso en el área de comunicación integral?
- Desde el punto de vista de los docentes, ¿cuáles son los factores que influyen o las causas que llevan al éxito o fracaso en comunicación integral?

Usted colaboró en esta investigación aceptando ser entrevistado. Su entrevista fue posteriormente transcrita para proceder al análisis que consistió en identificar extractos de la entrevista que pudieran darnos información para contestar las dos preguntas presentadas líneas más arriba. Los extractos de las entrevistas reportaban información sobre temas importantes. Se decidió entonces agrupar los extractos de las entrevistas que brindarían información sobre el mismo tema y asignarles un código.

En esta oportunidad solicitamos su apoyo para confirmar que los extractos de su entrevista fueron adecuadamente interpretados y que los códigos que se les asignaron son pertinentes.

A continuación, encontrará una tabla con los extractos de su entrevista y el código que le fue asignado. Por favor,

- Marque SI cuando el código asignado represente adecuadamente al extracto de su entrevista.
- Marque NO cuando el código asignado no represente adecuadamente al extracto de su entrevista y escriba un código que recoja la idea central del extracto de su entrevista.

Además, con el propósito de registrar información valiosa para esta investigación, solicitamos su autorización para que la conversación que se entable durante esta actividad sea grabada. Por favor, a continuación marque su preferencia:

- SI, acepto que esta conversación sea grabada
- NO, prefiero que la conversación no sea grabada.

Muchas gracias por su apoyo en el proceso de análisis de esta investigación.

Datos del Participante:

| | |
|----------------------------------|--|
| Nombre | |
| Colegio | |
| Distrito | |
| Grado en que enseña actualmente | |
| Capacitaciones a partir del 2006 | |

| Extractos de su entrevista | Código | Sí, el código es pertinente | No, el código no es pertinente |
|----------------------------|--------|-----------------------------|--------------------------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

Muchas gracias por su colaboración

Anexo F

Cambios en los nombres de los códigos

Los códigos que fueron cambiados se presentan en esta lista resaltados en gris.

| ANTES | DESPUÉS |
|--|--|
| <p>Características asociadas al éxito</p> <p>c. activo, motivado por aprender</p> <p>c. autoestima y seguridad en sí mismo: alta</p> <p>c. cumple tareas</p> <p>c. hace preguntas</p> | <p>Características asociadas al éxito</p> <p>c. niño activo y motivado por aprender</p> <p>c. niños con alta autoestima y seguridad en sí mismos</p> <p>c. niño cumple tareas</p> <p>c. niño hace preguntas</p> |
| <p>Características asociadas al fracaso</p> <p>c. no cumple tareas</p> <p>c. autoestima y seguridad en sí mismo: baja</p> <p>c. pobre capacidad de atención</p> <p>c. tímido, callado</p> <p>c. irresponsabilidad, desinterés</p> | <p>Características asociadas al fracaso</p> <p>c. niño no cumple tareas</p> <p>c. niños con baja autoestima y poca seguridad en sí mismos</p> <p>c. niños con pobre capacidad de atención</p> <p>c. niños tímidos, callados</p> <p>c. niño irresponsable y desinteresado en aprender</p> |
| <p>Concepciones sobre el éxito</p> <p>comprende lo q lee: analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica</p> <p>comprende lo q lee: preguntas y medios de verificación</p> <p>comprende lo que lee: general</p> <p>lee en voz alta: respeta signos de puntuación</p> <p>produce textos orales</p> <p>se expresa oralmente en el aula y espacios sociales</p> <p>se expresa por escrito: general</p> <p>se expresa por escrito: caligrafía</p> <p>se expresa por escrito: ortografía</p> <p>se expresa por escrito: coherencia y estructura</p> <p>se expresa por escrito: creativo</p> <p>Vocabulario</p> <p>analiza imágenes</p> | <p>Concepciones sobre el éxito</p> <p>comprende lo q lee: analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica</p> <p>comprende lo q lee: contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión lectora adecuadamente</p> <p>comprende lo que lee</p> <p>lee en voz alta: respeta signos de puntuación al leer en voz alta</p> <p>produce textos orales</p> <p>se expresa oralmente en el aula y espacios sociales</p> <p>se expresa por escrito</p> <p>se expresa por escrito: buena caligrafía</p> <p>se expresa por escrito: buena ortografía</p> <p>se expresa por escrito: escribe textos coherentes y con estructura</p> <p>se expresa por escrito: escribe textos creativos</p> <p>amplio vocabulario</p> <p>analiza imágenes</p> |
| <p>Concepciones sobre el fracaso</p> <p>no comprende lo que lee: general</p> <p>lee en voz alta: no decodifica fluidamente (silabea, deletrea)</p> <p>vocabulario</p> <p>no se expresa oral en el aula ni espacios sociales</p> <p>no comprende lo que lee: preguntas y medios de verificación</p> <p>no comprende lo q lee: no analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica</p> | <p>Concepciones sobre el fracaso</p> <p>problemas para comprender lo que lee</p> <p>lee en voz alta: no decodifica fluidamente (silabea, deletrea)</p> <p>limitado vocabulario</p> <p>no se expresa oralmente en el aula ni espacios sociales</p> <p>problemas para comprender lo que lee: dificultades para contestar preguntas y resolver las actividades de comprensión lectora</p> <p>problemas para comprender lo que lee: no analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma</p> |

no se expresa por escrito: general
no se expresa por escrito: no escribe oraciones completas
no se expresa por escrito: no sigue dictado

no se expresa por escrito: caligrafía

no se expresa por escrito: coherencia y estructura

no se expresa por escrito: ortografía

pronunciación inadecuada

postura crítica

problemas para expresarse por escrito

problemas para expresarse por escrito: no escribe oraciones completas

problemas para expresarse por escrito: no sigue dictado

problemas para expresarse por escrito: pobre caligrafía

problemas para expresarse por escrito: problemas de coherencia y estructura en los textos que escribe

problemas para expresarse por escrito: problemas de ortografía

pronunciación inadecuada

Creencias sobre factores atribuidos al éxito

Escuela

escuela: director

escuela: equipos docentes

Familia

familia: apoyo de los padres

familia: buena alimentación

familia: incentivan la lectura

Niño

niño: gusto por la lectura

niño: hábil

niño: interés y esfuerzo por aprender

Profesor

profesor: metodología adecuada

profesor: ayuda a alumnos

profesor: motivacional

profesor: actualizado

trabajo conjunto

Libros y textos escolares

recursos: libros en el hogar

recursos: libros y libros de textos

recursos: biblioteca

Creencias sobre los factores atribuidos al fracaso

Familia

familia: bajo nivel de instrucción del padre de familia

familia: desintegración familiar

familia: desnutrición

familia: no apoyo de los padres

Creencias sobre los factores atribuidos al éxito

Escuela

escuela: director incentiva a docentes

escuela: equipos docentes

Familia

familia: apoyo de los padres

familia: buena alimentación

familia: la familia incentiva la lectura

Niño

niño: al niño le gusta la lectura

niño: el niño es hábil

niño: el niño se esfuerza y está interesado por aprender

Profesor

profesor: adecuada metodología de enseñanza

profesor: el profesor ayuda a alumnos

profesor: el profesor motiva a sus alumnos

profesor: profesor actualizado

trabajo conjunto de padres de familia y profesor

Libros y textos escolares

recursos: acceso a libros en el hogar

recursos: acceso y uso de libros y libros de textos

recursos: biblioteca en el aula o escuela

Creencias sobre los factores atribuidos al fracaso

Familia

familia: bajo nivel de instrucción de los padres de familia

familia: desintegración familiar

familia: desnutrición

familia: no apoyo de los padres de familia

familia: no hábitos de lectura
familia: padres trabajan
familia: violencia

Niño

niño: desinterés por aprender
niño: problemas emocionales
niño: retardo mental
niño: TV
medios de comunicación

Profesor

profesor: desinterés
profesor: no motivacional
profesor: metodología inadecuada

Libros y textos escolares

libros: libros no adecuados
libros: no libros en el hogar

Estado y políticas educativas

Estado: desinterés del Estado
Estado: normas curriculares inadecuadas y
cambiantes

familia: no hábitos de lectura en la familia
familia: padres trabajan
familia: violencia en el hogar

Niño

niño: el niño no está interesado en aprender
niño: el niño tiene problemas emocionales
niño: el niño tiene retardo mental
niño: el niño pasa muchas horas viendo TV
contenidos inadecuados en los medios de
comunicación

Profesor

profesor: desinterés del profesor en los niños con
dificultades para aprender
profesor: el profesor tiene dificultades para
motivar a sus alumnos
profesor: inadecuada metodología de enseñanza

Libros y textos escolares

libros: libros no adecuados
libros: ninguno o poco acceso a libros en el hogar

Estado y políticas educativas

Estado: desinterés del Estado en la educación
Estado: normas curriculares inadecuadas y
cambiantes

Anexo G

Propuestas de cambio de nombre de los códigos

| Código propuesto por la investigadora | Cambio sugerido por la docente |
|--|--|
| Acceso y uso de libros y libros de textos | Acceso y uso de libros y textos escolares * |
| Adecuada metodología de enseñanza | Adecuadas estrategias de enseñanza * |
| Amplio vocabulario | Enriquecimiento de vocabulario con palabras nuevas |
| Contenidos inadecuados en los medios de comunicación | Influencia negativa de los medios de comunicación en el aprendizaje del niño |
| Contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión lectora adecuadamente | Contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión lectora adecuadamente y con rapidez |
| El niño es hábil | Algunos niños tienen esa habilidad inherente ** |
| La familia incentiva la lectura | Familias que incentivan la lectura |
| Niños con pobre capacidad de atención | Niños con pobre capacidad de atención y concentración * |
| No analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica | Tiene dificultades para analizar, interpretar, identificar el mensaje, tomar postura crítica |
| No apoyo de padres de familia | No hay apoyo de los padres de familia |
| No escribe oraciones completas | Escribe oraciones breves |
| Padres trabajan | Padres y madres trabajan * |

* Se aceptó la sugerencia planteada por la docente

** Se tomó en cuenta la sugerencia planteada por la docente, sin embargo se empleó otro nombre.

Anexo H

Definición de Categorías y Códigos

Concepciones: características de los niños exitosos y con fracaso en comunicación integral

| Códigos del éxito | Códigos del fracaso |
|---|---|
| <u>Niño con alta autoestima y seguridad en sí mismo</u> Es un código que da cuenta de la valoración y confianza que los estudiantes tienen sobre sí mismos. Los estudiantes exitosos son descritos por las maestras como niños con una alta autoestima y seguridad en sí mismos. | <u>Niño con baja autoestima y poca seguridad en sí mismo</u> Es un código que da cuenta de la valoración y confianza que los estudiantes tienen sobre sí mismos. Los alumnos con fracaso son caracterizados como niños con baja autoestima y una poca seguridad en sí mismos. |
| --- | <u>Niño con pobre capacidad de atención</u> Es un código que describe la capacidad para centrar la atención en las clases y las actividades que en ella se realizan. En el caso del fracaso, las docentes caracterizan a los niños como distraídos y mencionan que no pueden concentrarse. |
| --- | <u>Niño tímido, callado</u> Es un código que describe a los estudiantes como niños tímidos, callados y cohibidos. |
| <u>Niño activo y motivado por aprender</u> Es un código que describe a un niño interesado en conocer y aprender, las maestras lo describen como inquieto o movido. | <u>Niño irresponsable y desinteresado en aprender</u> Es un código que describe a niños poco interesados en el aprendizaje y en las actividades escolares. |
| <u>Hace preguntas constantemente</u> Es un código que describe a niños que constantemente hacen preguntas, llegando en algunos casos a impedir que sus compañeros participen. | --- |
| <u>Niño cumple tareas</u> Es un código que apunta a que los estudiantes hacen las tareas que les dejan para hacer en el hogar. | <u>Niño no cumple tareas</u> Es un código que apunta a que los estudiantes no hacen las tareas que les dejan para hacer en el hogar. |

Definición de Categorías y Códigos

Concepciones: Logros y dificultades en comunicación integral

| CATEGORÍAS | Códigos sobre el éxito | Códigos sobre el fracaso |
|---|---|--|
| <p><u>EXPRESIÓN ORAL</u></p> <p>Es una categoría que vincula códigos sobre las diversas características de la transmisión de mensajes orales, abarca tanto temas de contenido -como la estructuración de mensajes orales- como temas de forma – como la pronunciación.</p> | <p><u>Se expresa oralmente en el aula y espacios sociales</u></p> <p>Es un código que agrupa citas sobre expresión verbal de los alumnos en el aula como en otros espacios en donde se desenvuelve el estudiante. Así pues, las maestras reportan que los estudiantes exitosos en comunicación integral son capaces de transmitir sus ideas y opiniones oralmente en el aula como en otros espacios. Además que pueden hacerlo sin temor a equivocarse.</p> | <p><u>No se expresa oralmente en el aula y espacios sociales</u></p> <p>Es un código que agrupa citas sobre expresión verbal de los alumnos en el aula como en otros espacios en donde se desenvuelve el estudiante. En el caso del fracaso, las docentes mencionan que los niños no son capaces de organizar sus ideas y que no participan ni se comunican con los demás. Además, se menciona recurrentemente que los niños tienen miedo a hacerlo.</p> |
| | <p><u>Produce textos orales</u></p> <p>Es un código que agrupa citas sobre estructuración de textos los orales de los alumnos. Principalmente da cuenta de la fluidez en la organización del relato o discurso oral.</p> | --- |
| | --- | <p><u>Pronunciación inadecuada</u></p> <p>Es un código que agrupa citas sobre los errores que comenten los niños en la pronunciación de letras y sílabas en algunas palabras.</p> |
| <p><u>EXPRESIÓN ESCRITA</u></p> <p>Es una categoría que reúne códigos sobre la producción escrita de los alumnos. Incluye códigos que describen el contenido o tipo de la escritura, desde la ejecución del dictado hasta construcción creativa de textos; aspectos normativos, como la ortografía, y formales, como la caligrafía.</p> | <p><u>Se expresa por escrito</u></p> <p>Es un código que agrupa citas que definen en términos amplios y muy generales el proceso de la escritura. Son citas que enfatizan que el dominio de la producción escrita es un elemento importante para definir el éxito en el área de comunicación integral, sin embargo no brindan muchos detalles.</p> | <p><u>Problemas para expresarse por escrito</u></p> <p>Es un código que describe casos de estudiantes que no son capaces de expresarse por escrito, y que inclusive pueden acudir al plagio en las actividades de escritura.</p> |
| | --- | <p><u>No sigue dictado</u></p> <p>Es un código que describe los errores que comenten los niños en el seguimiento del dictado.</p> |
| | --- | <p><u>No escribe oraciones completas</u></p> <p>Es un código que describe las dificultades de los niños para estructurar oraciones completas y con sentido. Algunos solo llegan a construir frases.</p> |

| | | |
|--|---|---|
| | <p><u>Buena ortografía</u> Este código agrupa citas que enfatizan la buena ortografía como un descriptor de las producciones de los niños exitosos en comunicación integral.</p> | <p><u>Problemas de ortografía</u> Es un código sobre las dificultades que tienen los niños con fracaso para escribir correctamente algunas palabras.</p> |
| | <p><u>Buena caligrafía</u> Es un código que describe la legibilidad y claridad del trazo escrito.</p> | <p><u>Pobre caligrafía</u> Es un código que describe las dificultades para mantener un trazo legible y claro.</p> |
| | <p><u>Escribe textos coherentes y con estructura</u> Es un código que describe una adecuada organización de las ideas en las producciones de textos, es decir, los textos son fluidos y las ideas presentan claras conexiones entre sí. Asimismo hace referencia a que dichos textos cuentan con una estructura definida (p.e: inicio, nudo, final).</p> | <p><u>Problemas de coherencia y estructura en los textos que escribe</u> Es un código que describe las dificultades que tienen los estudiantes para organizar las ideas de un texto y transmitir claramente un mensaje.</p> |
| | <p><u>Escribe textos creativos</u> Es un código que describe la capacidad de imaginar e inventar textos escritos novedosos y originales.</p> | --- |
| <p><u>COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS</u> Es una categoría que agrupa códigos sobre la identificación e interpretación de los mensajes de un texto escrito.</p> | <p><u>Comprende lo que lee</u> Es un código que agrupa citas en las que se menciona que el estudiante "entiende" o "comprende" los textos que lee.</p> | <p><u>Problemas para comprender los que lee</u> Es un código que agrupa citas en las que se menciona que el estudiante "no entiende" o "no comprende" los textos que lee.</p> |
| | <p><u>Contesta preguntas y resuelve actividades de comprensión lectora adecuadamente</u> Es un código que describe las formas o medios a través de los cuales las docentes comprueban que los estudiantes comprenden lo que leen. Los niños que comprenden lo que leen son capaces de responder preguntas que las maestras les hacen, como las de tipo: literales, inferenciales y criterios/valorativas. Asimismo incluye otros medios de verificación como elaborar resúmenes y hacer mapas mentales.</p> | <p><u>Dificultades para contestar preguntas y resolver las actividades de comprensión lectora</u> Es un código que describe las formas o medios a través de los cuales las docentes notan que los estudiantes no han comprendido lo leído. Los niños no comprenden lo que leen cuando tienen dificultades para contestar o no contestan las preguntas que las maestras les hacen.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p><u>Analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica</u> Es un código que describe la capacidad de los niños para inferir los mensajes de los textos, para ello hacen un trabajo de análisis identificando los problemas o situaciones principales del texto. Algunas docentes hacen énfasis en que los estudiantes pueden tomar una postura crítica y opinar sobre los textos que leen. En general, este código caracteriza los procesos mentales que el niño realiza para comprender los textos que lee.</p> | <p><u>No analiza, interpreta, identifica el mensaje, toma postura crítica</u> Es un código que describe las dificultades de los niños para inferir los mensajes de los textos. Las maestras enfatizan también que los niños no logran tomar una postura crítica ni opinar sobre los textos que leen.</p> |
| <p><u>LECTURA EN VOZ ALTA</u> Es una categoría que describe la lectura en voz alta de los estudiantes.</p> | --- | <p><u>No decodifica fluidamente (silabea, deletrea)</u> Es un código que describe problemas como el silabeo y deletreo en la lectura en voz alta.</p> |
| | <p><u>Respeto los signos de puntuación al leer en voz alta</u> Es un código que describe la lectura en voz alta. Los estudiantes son capaces de hacer pausas y diferentes tipos de entonación frente a los signos de puntuación que encuentran en los textos que leen.</p> | --- |
| <p><u>CÓDIGOS QUE PERTENECEN A MÁS DE UN ÁREA</u></p> | <p><u>Analiza imágenes</u> Es un código que caracteriza a estudiantes con éxito en comunicación integral. El niño exitoso describe las imágenes de una lámina, identifica los personajes y objetos así como las acciones representadas en el dibujo. Es capaz además de articular un relato oral o un texto escrito sobre esa imagen.</p> | --- |
| | <p><u>Amplio vocabulario</u> Es un código que se refiere al uso de nuevas palabras en la expresión oral y escrita.</p> | <p><u>Limitado vocabulario</u> Es un código que describe las dificultades en la incorporación y uso de nuevas palabras, así como en el reconocimiento de sinónimos y antónimos. Estas limitaciones se evidencian en la expresión oral y escrita.</p> |

Definición de Categorías y Códigos

Creencias: Causas de éxito y fracaso en comunicación integral

| CATEGORÍA | Código sobre el éxito | Código sobre el fracaso |
|--|---|---|
| <u>ESTADO Y POLITICAS EDUCATIVAS:</u> Es una categoría que describe la pobre atención del Estado a la educación y las limitaciones del sistema educativo. | --- | <u>Desinterés del Estado en la educación</u> Es un código que señala que el Estado no da prioridad a la educación, conforme a ello no invierte lo necesario en el campo educativo ni cuenta con estrategias adecuadas para impulsar a los estudiantes y maestros (capacitaciones). |
| | --- | <u>Normas curriculares inadecuadas y cambiantes</u> Es un código que agrupa citas que critican las normas y directivas del campo educativo; de acuerdo a las docentes, éstas son inadecuadas (son uniformes a pesar de los diferentes contextos donde se aplica) y están en constante cambio. |
| <u>LIBROS Y TEXTOS ESCOLARES</u> Es una categoría que describe el acceso y uso de libros y libros de textos. | <u>Acceso y uso de libros y textos escolares</u> Es un código que describe la importancia de que los niños accedan a libros de textos pues es el material principal para práctica de la lecto-escritura. | <u>Libros no adecuados</u> Es un código que señala las limitaciones de los libros de texto del Ministerio de Educación a los que acceden los niños (cuentan con un pobre contenido y no están a las diferentes realidades de las escuelas donde se utiliza). Se critica la norma que prohíbe la compra de libros de otras editoriales, pues desde el punto de vista de las docentes, éstos libros son mejores que los del MED. |
| | <u>Acceso a libros en el hogar</u> Es un código que apunta a que los niños tienen acceso a libros en sus hogares y ello favorece la práctica de la lectura. | <u>Ninguno o poco acceso a libros en el hogar</u> Es un código que apunta a que los niños tienen muy pocos o ningún libro en el hogar y las dificultades que ello produce. |
| | <u>Biblioteca en el aula o escuela</u> Es un código que describe las ventajas y posibilidades de tener acceso a libros. | --- |

| | | |
|---|---|---|
| <p><u>ESCUELA</u></p> <p>Es una categoría sobre la dinámica escolar y la relación entre los docentes y con el director.</p> | <p><u>Director incentiva a docentes</u></p> <p>Es un código que agrupa citas que describen a un director que incentiva y exige a los docentes de su escuela para mejorar la enseñanza.</p> | |
| | <p><u>Equipos docentes</u></p> <p>Es un código que se refiere a espacios (formales e informales) para el intercambio de experiencias de enseñanza, estrategias y metodologías entre docentes. Este intercambio puede ocurrir entre docentes del mismo centro educativo como con docentes de otros centros. Este intercambio, de acuerdo a las docentes, las ayuda a mejorar sus prácticas educativas.</p> | |
| <p><u>FAMILIA</u></p> <p>Es una categoría sobre el rol y la dinámica de la familia con relación al cuidado de los niños para responder a las necesidades del niño y las demandas de la escuela.</p> | <p><u>Buena alimentación</u></p> <p>Es un código que describe una buena calidad en la alimentación y las consecuencias de ésta en el nivel de energía.</p> | <p><u>Desnutrición</u></p> <p>Es un código que describe la pobre calidad de la alimentación que trae como consecuencia un bajo nivel de energía para estudiar y limitaciones en la capacidad para aprender de los niños.</p> |
| | <p><u>La familia incentiva la lectura</u></p> <p>Los padres inculcan el gusto por la lectura a sus hijos (a través de ofrecerles libros o leerles).</p> | <p><u>No hábitos de lectura en la familia</u></p> <p>Es un código que describe la escasa práctica y cotidianidad del acto de lectura de las familias.</p> |
| | <p><u>Apoyo de los padres</u></p> <p>Es un código que describe a padres de familia pendientes del desempeño de su hijo/a. Los padres hacen un seguimiento de lo que aprende el niño en la escuela (p.e. le preguntan al niño qué aprendió y revisan los cuadernos, asisten a reuniones de padres de familia y citas) y ayudan a sus hijos a hacer las tareas escolares.</p> | <p><u>No apoyo de los padres de familia</u></p> <p>Es un código que describe a un padre de familia que no está al tanto al desempeño escolar de su hijo. Conforme a esto, el padre de familia no ayuda a sus hijos en sus tareas escolares ni refuerza los aprendizajes adquiridos en la escuela. Tampoco asiste a las reuniones de padres de familia ni a las citas de la maestra.</p> |
| | <p>---</p> | <p><u>Desintegración familiar</u></p> <p>Es un código que describe a familias de madres solteras, padres separados o padres que tienen problemas y discusiones constantes. Se describe también la dinámica cotidiana</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | | de estas familias y en particular la vida del niño, quien resulta muy perjudicado por este entorno. |
| | --- | <u>Padres y Madres trabajan</u> Es un código sobre el trabajo de los padres. Las maestras reportan las consecuencias negativas de que ellos inviertan muchas horas en el trabajo. |
| | --- | <u>Violencia en el hogar</u> Es un código que caracteriza una dinámica familiar agresiva y violenta. La agresión física y verbal ocurre entre los padres de familia y también está dirigida a los niños. Las citas describen las consecuencias negativas de este entorno en el niño. |
| | --- | <u>Bajo nivel de instrucción de los padres de familia</u> Es un código que describe el bajo nivel de instrucción de los padres, incluye a los casos de analfabetismo. Se reportan las dificultades que esto trae para el apoyo en las tareas escolares. |
| <u>PROFESOR</u> Es una categoría que agrupa códigos sobre los recursos pedagógicos y el compromiso docente para la enseñanza. | <u>Adecuadas estrategias de enseñanza</u> Es un código que describe la forma de enseñanza del docente y en particular la enseñanza de la lecto escritura. Incluye las acciones antes y durante la enseñanza. Las docentes dan cuenta de la elaboración y selección de materiales así como el uso de determinadas estrategias de enseñanza como factores que influyen en el desarrollo de las habilidades de los niños. | <u>Inadecuadas estrategias de enseñanza</u> Es un código que describe la forma de enseñanza del docente y en particular la enseñanza de la lecto escritura. Abarca los problemas y dificultades que conlleva una inapropiada aproximación a la lectura: desde la selección de los textos que leen hasta las actividades que se plantean a partir de la lectura. |

| | | |
|--|---|--|
| | <p><u>El profesor motiva a sus alumnos</u> Es un código sobre las comunicaciones o acciones del maestro para despertar el interés del alumno en la lectura o en el aprendizaje en general. Incluye además citas sobre los incentivos materiales que el profesor brinda para lograr ese propósito.</p> | <p><u>El profesor tiene dificultades para motivar a sus alumnos</u> Es un código que describe las dificultades de los docentes para dirigir el interés del alumno a las actividades de lectura y las clases en general.</p> |
| | <p><u>El profesor ayuda a sus alumnos</u> Es un código que describe a un maestro que brinda tiempo fuera del horario de clases a los alumnos que tienen dificultades o desean profundizar en algún tema.</p> | <p><u>Desinterés del profesor en los niños con dificultades para aprender</u> Es un código que describe a un profesor poco comprometido con los niños que tienen problemas para aprender. Los maestros tienden a dejarlos de lado y no apoyarlos a que superen sus dificultades.</p> |
| | <p><u>Profesor actualizado</u> Es un código sobre las capacitaciones a las que los docentes asisten y los cambios en la enseñanza que facilitan o posibilitan.</p> | --- |
| <p><u>NIÑO</u> Es una categoría que agrupa códigos sobre los intereses y características de los estudiantes.</p> | <p><u>El niño se esfuerza y está interesado por aprender</u> Es un código sobre el interés y empeño con que el niño se enfrenta las actividades de aprendizaje (pe. las tareas escolares, actividades en clase).</p> | <p><u>El niño no está interesado en aprender</u> Es un código que describe a niños que no tienen interés en las actividades de aprendizaje que se realizan en la escuela ni en las que son encargadas para casa.</p> |
| | <p><u>Al niño le gusta la lectura</u> Es un código que enfatiza en el disfrute e interés de los estudiantes por leer. Además describe diversas habilidades/capacidades asociadas a este interés de los alumnos.</p> | --- |
| | <p><u>Hábil inherente (del niño)</u> Es un código que describe a niños diestros e inteligentes. Estas características son condiciones del niño y no son adquiridas.</p> | --- |

| | | |
|--|--|---|
| | --- | <p><u>El niño tiene problemas emocionales</u> Es un código que describe los problemas emocionales que presenta el niño como consecuencia de la desintegración y violencia familiar. Las maestras los describen como niños "traumaditos" o "idos".</p> |
| | --- | <p><u>El niño tiene retardo mental</u> Es un código que describe a niños que tienen retardo mental en diferentes niveles (desde muy leve hasta grave) y sus dificultades para aprender.</p> |
| | | <p><u>El niño pasa muchas horas viendo TV</u> Es un código que hace énfasis tiempo que los alumnos invierten en ver televisión. De acuerdo a las docentes, los estudiantes pasan muchas horas viendo la televisión.</p> |
| <u>CÓDIGOS QUE PERTENECEN A MÁS DE UN ÁREA</u> | <p><u>Trabajo conjunto de padres de familia y profesor</u> Es un código que describe un conjunto de estrategias que el docente emplea para que el padre de familia se involucre y participe activamente en el aprendizaje de su hijo. Los maestros y padres mantienen una comunicación fluida para coordinar las acciones articuladas en la casa y la escuela.</p> | <p><u>Contenidos inadecuados en los medios de comunicación</u> Es un código que describe los contenidos de los medios de comunicación como inapropiados para los niños. Conforme a ello, se critica a los programas televisivos por ser poco educativos y violentos, también a los medios escritos (periódicos) por usar jergas en sus publicaciones.</p> |