



LAS CONDICIONES DEL ÉXITO Y DEL FRACASO ESCOLAR. UN ESTUDIO DE REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.

Lic. Federico Butti

Resumen:

El presente trabajo corresponde a algunos resultados producidos en el marco de una Beca de Investigación otorgada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. En el mismo se intenta identificar el sistema de representaciones sociales que tienen los maestros sobre el éxito y el fracaso escolar. Se trabaja con una muestra de 86 maestros de enseñanza básica de 4 escuelas de la ciudad de Resistencia, 2 urbanas y 2 periféricas. Se realiza un análisis del discurso producido por los maestros sobre aspectos vinculados al éxito y al fracaso escolar, y se aplica una escala de actitudes (el diferencial semántico).

El trabajo muestra cómo se organizan diferentes "imágenes" de los alumnos, a partir de distintos emplazamientos y perfiles de la comunidad educativa de las escuelas, enfatizándose – según los casos- aspectos cognitivos, de socialización, normativos, etc. También, cómo se estructura la "imagen" del maestro.

Partiendo de la idea de que el sistema de Representaciones Sociales mediatiza el comportamiento. Nos planteamos la hipótesis de que las distintas representaciones del éxito y del fracaso, que se infieren del discurso de los maestros, se corresponden con distintos modelos de interacción maestro-alumno (o prácticas pedagógicas). En esta perspectiva, se realizan entrevistas en profundidad a una sub-muestra de maestros y se observan situaciones áulicas para constatar la adecuación o no de las representaciones con pautas de comportamiento que pueden llegar a incidir, en última instancia, en ciertas condiciones que favorezcan el éxito o el fracaso de los alumnos en la escuela. En este análisis destacamos el lugar que ocupa el factor "temporal" como un estructurante privilegiado de las prácticas pedagógicas en este nivel del sistema educativo.

Introducción:

El análisis que hemos de presentar, se inscribe en el marco de una investigación en Psicología social de la Educación.⁹⁸

⁹⁸ Beca de Investigación otorgada por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE (1998).



Partiendo del reconocimiento de la multiplicidad de factores que intervienen en esta problemática del éxito – fracaso escolar, y que dan pie a una amplia gama de abordajes teórico-metodológicos; desde nuestra posición centrada en un enfoque psico-social, intentamos realizar algunos aportes para pensar las condiciones del éxito y fracaso en la escuela, destacando lo que hemos podido identificar acerca de las representaciones que los maestros tienen de este tema, así como las situaciones de interacción (o prácticas pedagógicas) que se corresponden con estos sistemas representacionales. En esta última perspectiva intentamos analizar como el factor Tiempo, funciona como un estructurante privilegiado de la práctica docente.

El marco teórico-metodológico del trabajo.

1. Aspectos teóricos

Los estudios sobre Representaciones sociales en el campo educativo aparecen muy en boga en los últimos años, muy citados y comentados en las bibliografías así como en los ámbitos académicos universitarios.

Numerosos trabajos se proponen indagar las “representaciones” que los maestros, alumnos y otros actores del sistema educativo, tienen sobre diversos temas: la inteligencia de los alumnos según los maestros (Kaplan, 1992, 1997), los factores causales asociados al fracaso escolar según la perspectiva de los alumnos, maestros, padres, y otros, (Oyola, 1994), representaciones escolares de los alumnos (Tenti Fanfani, 1987), las expectativas de los maestros sobre los alumnos de sectores carenciados socioeconómicamente (Tedesco, 1982), la representación del alumno y las autoridades desde la perspectiva del docente, (Pérez Rubio, 1994), etc.

Es nuestra impresión, que en muchos estudios en los que se habla de Representaciones Sociales, no está claramente explicitado que se entiende por ello (confundiéndose, muchas veces, con estudios de opinión y/o actitud). En este sentido, en nuestro trabajo intentamos adherirnos a la teoría de las Representaciones Sociales según la propuesta de S. Moscovici.

Las Representaciones sociales son definidas como:

“constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común de sus experiencias en el mundo. Son un set de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en la vida diaria en el curso de las comunicaciones interindividuales y cumplen en nuestra sociedad, la función de los mitos y sistemas de creencias en las sociedades tradicionales; puede decirse también que son la versión contemporánea del sentido común”(Moscovici, 1979. En Zubieta, 1997: 127).

Las representaciones sociales, desde esta perspectiva cumplirían una doble función:

- por un lado permiten a los individuos orientarse en su entorno social y material, y dominarlo;
- por otro lado, posibilitan la comunicación proporcionando un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar los diversos aspectos del mundo (Farr, 1984: 496-7).



Además, se han destacado otros aspectos de la noción de representación social, por ejemplo, “imágenes” que condensan un conjunto de significados, “sistemas de referencia” que nos permiten interpretar lo que sucede, “categorías” que sirven para clasificar las circunstancias, etc.

Desde otra perspectiva, y siguiendo a M. Gilly (1984), podemos decir que el estudio de las representaciones sociales en el campo educativo ha tomado tres grandes líneas principales:

- a. Trabajos centrados en las instituciones y sus agentes como objetos sociales macroscópicos de representaciones. Por ej., se indaga que representa la escuela para los padres de los diferentes medios socio-culturales, sus actitudes y comportamientos al respecto y cómo puede influir ésto en las representaciones, actitudes y comportamientos de los niños (Zoberman, 1972 ; Paillard y Gilly, 1972).
- b. Trabajos centrados en el estudio de las representaciones recíprocas docente – alumno. Por ej., el alumno visto por el maestro (Meyer, 1981 ; Gilly, 1980 ; Pérez, 1994); o el maestro visto por el alumno (Lecacheur, 1981).
- c. Trabajos que tratan de evaluar el impacto de los fenómenos de representación sobre los mecanismos y resultados de la acción educativa. Por ej., evaluando la exactitud con la que los maestros perciben a sus alumnos y relacionando ésto con los comportamientos del maestro apreciado por los alumnos (Gage, 1958) ; o bien, estudiando cómo la descripción producida por los alumnos sobre su maestro actual y sobre un maestro ideal, puede incidir en la modificación o no del comportamiento del maestro al recibir esta información. También, el clásico trabajo sobre “efectos de expectativa” por parte del maestro (Rosenthal y Jacobson, 1968) y las réplicas y/o revisiones críticas a que dió lugar (Gilly, 1980).

Nuestra investigación, podemos decir, se inscribe en esta última línea en tanto intenta relacionar los sistemas representacionales de los maestros con los modelos de interacción (o modelos relacionales) a los que dan lugar, como un aporte posible para pensar algunas condiciones del éxito y del fracaso en la escuela.

Por otra parte, y para el estudio de las relaciones entre representaciones e interacciones sociales, Gilly (1980) ha llamado la atención sobre el hecho de que toda institución educativa impone un cierto modelo relacional de carácter general que marca las relaciones (o modos de interacción) que se establecen entre el docente y sus alumnos. Esto es de suma importancia para contextualizar los procesos de interacción que se observan en las escuelas.

2. Aspectos Metodológicos

Las Representaciones Sociales se revelan siempre a través de producciones verbales. Ahora bien, la pregunta es ¿cómo aprehender las representaciones sociales? O lo que es lo mismo, ¿Cómo estudiarlas?.



Entre quienes han profundizado estos problemas metodológicos, cabe citar los trabajos de Le Bouedec (1984), y más actualmente los españoles Díaz Clemente y otros (1996); donde se revisan un conjunto de técnicas de recolección y análisis de datos, (que van desde el uso de cuestionarios, entrevistas y técnicas de asociación para la construcción de la información, hasta las diferentes técnicas de análisis multivariados para su procesamiento); y que se reconocen como adecuadas para el estudio de representaciones sociales.

Lo que en diversos estudios se ha mostrado como fructífero (en sus implicancias metodológicas), es la distinción que Moscovici estableció entre tres dimensiones de las Representaciones Sociales, a saber: la información, el campo y la actitud.

La información: nos remite a los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social, abarcaría lo que “dicen” o “conocen” las personas sobre el objeto del que se requiere información. Esta puede ser variable en cantidad y calidad.

El Campo de representación: implica la organización y jerarquización de los diferentes elementos que configuran su contenido, proponiendo una cierta “imagen” del objeto de representación, y suponiendo siempre el elemento informativo.

La Actitud: nos mostraría una orientación global (positiva o negativa) con respecto al objeto de la representación social. Esta dirección evaluativa es considerada como la dimensión más “primitiva”, ya que puede existir en el caso de una información reducida y de un campo de representación poco organizado.

Cabe señalar que la actitud, queda integrada o subsumida como una dimensión (que nos aporta el componente evaluativo) de las Representaciones Sociales, y no planteada como un equivalente de ésta.

Desde esta perspectiva, el diseño metodológico que nosotros hemos adoptado en nuestro trabajo es el siguiente:

Tomamos una Población de 86 maestros de enseñanza básica de la ciudad de Resistencia pertenecientes a 4 escuelas, seleccionadas por un Muestreo Teórico según el siguiente criterio: nivel socio-económico de la población escolar que atienden y ubicación geográfica. Identificamos así 2 escuelas urbanas y 2 periféricas. Utilizamos como Estrategias de construcción de la información las siguientes técnicas: Construcción libre de frases sobre aspectos vinculados al éxito y al fracaso escolar, y la aplicación de un diferencial semántico.

Para el análisis de la información se recurre, por un lado, al Spad-t (un procedimiento lexicométrico) para procesar las frases. Y por otro lado a la definición de perfiles semánticos, basados en la estadística descriptiva, para procesar las respuestas al diferencial semántico.

Con estos procedimientos se obtienen los valores para las tres dimensiones citadas en el estudio de Representaciones Sociales: la información obtenida con la técnica de construcción de frases y procesadas con análisis multivariados (en especial el análisis de correspondencias) nos muestra como se organiza el campo de representación o “Imagen” que los maestros tienen de sus alumnos y de la figura del maestro. A la vez, esa imagen se



enriquece con el componente actitudinal (evaluativo) proporcionado por el Diferencial semántico.

Para el estudio de los Modos de interacción docente-alumno hemos privilegiado la investigación de tipo etnográfica (Goetz y Lecompte, 1988). Actualmente se dá un gran valor al estudio de la estructura comunicacional y del discurso en el aula como elementos claves para comprender los procesos de interacción docente-alumno (Coll y Solé, 1990).

Por lo tanto, hemos considerado conveniente complementar las estrategias metodológicas arriba explicitadas para el estudio de representaciones sociales con el enfoque etnográfico (las entrevistas abiertas y las observaciones de situaciones de interacción maestro-alumno), para establecer finalmente congruencias o incongruencias entre lo que aparece en el discurso y las prácticas pedagógicas.

El sistema de Representaciones Sociales de los maestros sobre éxito y fracaso escolar.

Del discurso de los maestros sobre "el buen y el mal alumno" vamos a destacar algunas frases características.

En el caso de la Escuela N° 1 (Urbana), aparece claramente remarcado el aspecto **cognitivo**.

. *El buen alumno: es aquel "capaz, inteligente", "participativo, creativo, curioso", "se interesa y está atento a lo que lo rodea", "incorpora conocimientos y los lleva a la práctica", "todos lo son si se tienen en cuenta sus competencias".*

. *El mal alumno: "el que no participa", "desinteresado, apático". "indiferente", "no facilita el proceso de enseñanza", algunos señalan que "no existe" este tipo de alumno.*

(Como se notará, en esta escuela, aparece un perfil de alumno que no es el tradicional, donde se valoran la creatividad, la curiosidad y las capacidades, también hay una negativa a hablar de un posible "mal alumno").

En el caso de la Escuela N°2 (Urbana), se destaca además del aspecto cognitivo, aspectos de socialización (o de inserción social):

. *El buen alumno: "se esmera", "todos lo son", "es responsable, cumplidor", es perseverante", "se inserta sin inconvenientes en la sociedad", "respeto al maestro y se preocupa por su estudio".*

. *El mal alumno: el que tiene "falta de interés por el estudio", "le cuesta aprender", "aquel que no logra un buen aprendizaje y no realiza una incorporación al medio".*

En la Escuela N° 3 (Periférica), aparece como destacada la adaptación a las normas institucionales, y los aspectos comportamentales - disciplinarios.

. *El buen alumno: "colabora con el maestro", "respeto las normas de convivencia y estudio", "es ordenado, respetuoso y aplicado", "aprende pautas de convivencia, respeta", "se adapta al grupo".*

. *El mal alumno: "es malo en conducta", "requiere mayor atención del docente" "es desobediente, mal compañero", "no trabaja, irresponsable, inquieto". "falto de valores", "molesto e indisciplinado".*



En la Escuela N° 4 (Periférica) además de enfatizar la **adaptación a la escuela**, se resalta también el **origen social y el apoyo familiar** que recibe el alumno como condicionantes de su éxito o fracaso en la escuela:

. El buen alumno: es “aquel responsable, educado, aplicado, trabajador, solidario”

. El mal alumno: es “aquel que no tiene apoyo familiar y no tiene predisposición”, “es aquel que no se esmera y tampoco su familia”, “por falta de interés, por mala alimentación, poca atención en la casa”.

Por lo tanto, para el conjunto de los maestros estudiados, podemos decir que la “imagen” del “buen y mal alumno” tiende a organizarse de la siguiente manera :

- por un lado, se oponen las producciones discursivas de los maestros pertenecientes a las escuelas urbanas con respecto a los pertenecientes a las escuelas de la periferia. Es decir, los maestros del mismo tipo de escuela tienden a privilegiar los mismos aspectos sobre el buen y el mal alumno.
- Por otro lado, se establece una oposición, entre quienes privilegian los aspectos cognitivos en el sentido de adaptación a las normas que regulan el aprendizaje escolar (en las escuelas urbanas) y quienes resaltan los aspectos de adaptación a las normas que regulan la convivencia institucional (en las escuelas de la periferia).

Con respecto a la “imagen” del maestro con los buenos y con los malos alumnos el análisis nos mostró que ésta se organiza en torno a poder cumplir con los requerimientos del **trabajo o la tarea** escolar. Como se deducirá, con los buenos alumnos el trabajo puede ser realizado como estaría planificado e incluso el maestro podría ir más allá, en el sentido de la innovación o profundización de los conocimientos. Con los malos alumnos, el trabajo está obstaculizado, incluso, en ocasiones, dejado en segundo lugar para atender aspectos principalmente disciplinarios o de contención social (sobre todo en las escuelas de la periferia).

Desde la perspectiva del componente actitudinal-evaluativo el análisis del diferencial semántico mostró que:

- El mal alumno (o alumno fracasado) tiende a asociarse a ciertos aspectos negativos, como el ser “bastante pasivo”, “bastante lento e inseguro”, y “entre ligeramente y bastante perezoso”. Desde el punto de vista de las dimensiones factoriales, los adjetivos con mayor puntaje negativo corresponden , 3 de ellos a la dimensión A (Actividad): pasivo, lento y perezoso ; y, 1 a la dimensión E (Evaluación): inseguro.

Esto podría significar que el mal alumno es alguien definido fundamentalmente desde la dimensión A que implica movimiento o dinamismo. Podría pensarse que el mal alumno, desde esta dimensión de la representación, es aquel que no ha logrado ingresar en el “ritmo” o la “dinámica” que exige la escolaridad.

- Con respecto al buen alumno (o alumno exitoso) y al maestro, se puede constatar que tienden a superponerse (o identificarse) ambos perfiles, es decir, son vistos de una manera similar. Ambos tienden a asociarse a aspectos positivos. El alumno exitoso y el maestro se asocian a alguien entre “bastante activo y muy activo”, “bastante : seguro, entero, sano,



confiable, trabajador, soportable, inteligente y educado". Además, entre "ligeramente y bastante: bueno, admirable, rápido, simpático y fuerte".

Aquí podemos notar el peso de la dimensión factorial Actividad (por ej., en las altas puntuaciones para activo, rápido y trabajador) y también en la dimensión factorial Evaluación (según las puntuaciones para seguro, confiable, inteligente y educado).

Una aproximación a las modalidades de interacción en las escuelas Urbanas y en las escuelas Periféricas.

De las entrevistas y observaciones de clase efectuadas en las escuelas pudimos establecer algunas correspondencias o relaciones que nos permitieron validar en un plano empírico como operan las representaciones sociales en tanto mediatizadoras del comportamiento.

Veamos dos fragmentos de situaciones de interacción maestro – alumnos para ilustrar esta idea:

- En una de las Escuelas Urbanas (3° grado): la maestra escribe unos problemas a resolver en la pizarra (se trata de aplicar las tablas de multiplicar), los alumnos empiezan a resolverla en sus cuadernos. Luego les pide que cada uno vaya leyendo como resolvió los ejercicios. Va haciendo pasar a algunos a la pizarra. Hace leer a una niña repitente, la cual lee en voz baja, lentamente y tartamudeando. (los compañeros hacen bromas y se ríen, otros conversan). En términos generales todos los niños realizan las tareas, los más rápidos dominan el espacio aúlico, se levantan hablan entre sí, otros quieren completar la tarea en el pizarrón –compiten por esto. Los más lentos, y de menor rendimiento según el maestro, están más callados pero también están trabajando en la tarea.

Las intervenciones del docente se dirigieron a constatar cómo se realizaron las tareas, si los distintos niños habían resuelto el ejercicio, y a corregir a los que habían cometido errores. Los niños tenían un amplio margen de libertad en el aula para deambular, y prácticamente no hubo intervenciones del maestro para poner orden (en la entrevista el maestro había manifestado: "en general se mueven mucho, son inquietos, yo les dejo en este sentido tener cierta independencia, no están "atados a la silla"...)

- En una de las Escuelas de la Periferia (3° grado): toca el timbre de entrada a clase y el maestro va a buscar a los alumnos en el patio para que ingresen al aula. Acomoda algunas sillas para tener todo el curso en filas y separa a un alumno, trayendolo hacia adelante. Comienza a hablar de los estados del agua: sólido, líquido y gaseoso. La mayoría del curso mantiene la atención, algunos se levantan a tomar agua (en una esquina hay un vaso y una jarra). Les hace un señalamiento diciendo que "todos ahora tienen sed". Sigue explicando y va preguntando a los alumnos para que participen. La atención dura un corto tiempo, luego los alumnos intentan conversar entre sí y algunos levantarse. El maestro comienza a retar a estos alumnos. Con la exposición el maestro controla la atención de los alumnos y sus comportamientos, los tiene mirando a todos hacia el frente, no se sale del tema a pesar de algunos comentarios de algún alumno. Al mínimo movimiento o intento de levantarse los hace volver a su lugar con un señalamiento. Algunos promediando la mitad del módulo, intentan irse del curso. A algunos los



deja salir, vuelven al rato. (El maestro había manifestado en la entrevista previa : “los malos alumnos son los que tienden a escaparse del aula”). Posteriormente, el maestro se pone a escribir y dibujar en el pizarrón. Los alumnos deben copiar en sus cuadernos. A medida que va haciendo esto, de espaldas hace señalamientos de que no conversen, y reta a quienes ya se habían levantado de sus sillas (anteriormente nos había dicho: “me doy vuelta y se desordena todo”). A un niño puntualmente, por estar haciendo bromas, lo reta y lo cambia de lugar acercándolo hacia adelante. (previamente había manifestado que dado las características de estos alumnos era necesario tenerlos en lo posible “controlados” al máximo).

Ahora bien, si tomamos la Escuela Urbana , y donde vimos que se enfatizaban fundamentalmente los aspectos cognitivos y de socialización de los alumnos, (como sería el interés, la responsabilidad, el cumplimiento, la perseverancia, etc.), en las situaciones aúlicas observamos que el énfasis en las relaciones se ponía en que todos los alumnos pudieran realizar y comprender las tareas (es decir, en el trabajo escolar). En cambio, en la Escuela Periférica, donde los maestros enfatizaban los aspectos normativos y disciplinarios en los alumnos (respeto de las normas de convivencia, colaboración con el maestro, etc.), en las situaciones aúlicas y no-aúlicas el énfasis estaba puesto en el control del comportamiento.

Desde una lectura psico-social, que privilegia los sistemas representacionales de los actores y los procesos de interacción a que dan lugar, podemos constatar cómo las representaciones que los docentes tienen de sus alumnos sirven para determinar y justificar las prácticas pedagógicas utilizadas (esto se infiere de las entrevistas a los docentes y de las observaciones), y también ,como estas representaciones responden a un Modelo Institucional, es decir, están en función de los objetivos y del modo de funcionamiento de la escuela (Gilly, 1980).

El tiempo como estructurante de la práctica pedagógica

De este conjunto de datos llama la atención un elemento que aparece como una suerte de organizador de la dinámica escolar, nos referimos al tema del **tiempo**. Desde esta perspectiva, gran parte de los maestros tiende a clasificar a sus alumnos según se adecuen o no a los diversos “tiempos” propuestos por la escuela. Es notable como las tareas escolares están atravesadas por esta dimensión, desde el momento en que se propone una actividad automáticamente corre el tiempo para realizarla, y naturalmente habrá quienes terminen rápidamente y habrá quienes se distraigan, quienes tengan un ritmo diferente, quienes no entiendan la consigna fácilmente, etc. y que lentifique su ritmo de trabajo.

Desde este referente temporal, el maestro tiende a identificar al buen alumno con la **rapidez** para resolver las tareas , y al mal alumno con la **lentitud**. Es decir, caemos nuevamente en priorizar el resultado por sobre el proceso. El buen alumno entiende rápido, se concentra y resuelve la tarea como el maestro lo establece, da una respuesta adaptativa adecuada a la propuesta escolar. En cambio el mal alumno, tiene dificultades a este nivel, no responde adecuadamente al ritmo escolar, a la dinámica que requiere la escolarización (fundamentalmente manifestandose bajo la forma de la lentitud o de la indisciplina).



Hasta tal punto se pone en primer plano esta característica por sobre otras, que hay una tendencia a no asociar al mal alumno con problemas o dificultades en su inteligencia. Al contrario, y sobre todo en los contextos mas desfavorecidos socio-económicamente, los alumnos suelen ser vistos como inteligentes en tanto se las arreglan "exitosamente" para sobrevivir en la calle (conseguir dinero, comida, etc.), al carecer de una adecuada contención psico-familiar. Lo que aparece como problemática central del niño son las dificultades en la adaptación a la dinámica de la escolaridad, por ejemplo, cuando los maestros señalan la falta de apoyo y compromiso familiar que tiene el niño en su casa para progresar en la escolarización. Desde otro punto de vista, y que tiene que ver con una discusión sobre las definiciones del fracaso escolar, es de hacer notar, también, la fuerte presencia de esta dimensión temporal desde la definición institucionalizada del fracaso, a saber: el niño que ha repetido años y que tiene más edad que sus compañeros (Sobre-edad), suelen considerarse indicadores indiscutibles de fracaso. Ahora bien, también debemos decir que actualmente, y desde la modalidad de trabajo por ciclos (la cual admite una cierta flexibilidad dentro del mismo), hay una política que favorece la promoción del alumno (sólo se podría repetir el último año del ciclo), relativizando aquella definición que hemos señalado.

A modo de conclusión:

En términos generales, podemos sostener que la imagen del alumno que tiene el maestro tiende a organizarse fundamentalmente desde los aspectos normativos, privilegiando fundamentalmente la adaptación al modelo de funcionamiento institucional. Esto lo concluimos tanto en las escuelas de tipo urbana, donde se valoraban las características de los alumnos que eran adecuadas para el logro del aprendizaje escolar (lo cognitivo), cómo en las escuelas periféricas donde se valoraban más las características ligadas a la adecuación a las normas disciplinarias. En ambos casos lo que domina en la estructuración de estas imágenes es la adecuación o no del alumno a lo normativo institucional.

Es interesante marcar como en el caso de la imagen del llamado "mal alumno" se encuentran representados los dos perfiles típicos, que se le suelen asignar al alumno que tiene dificultades en la escuela, a saber: "el que no aprende"(tiene problemas de aprendizaje) y "el que se porta mal"(tiene problemas de conducta).

Por otra parte, y más centrado en la práctica docente, vimos que en muchas situaciones, la forma de plantear las tareas escolares y la fuerte regulación que en ellas imprimía la dimensión temporal, terminaba estableciendo en muchos casos un criterio de diferenciación entre alumnos rápidos y alumnos lentos, obstruyendo la posibilidad de plantearse interrogantes sobre las capacidades de los alumnos y la búsqueda de situaciones que favorezcan el desarrollo de sus potencialidades (recordemos en este sentido la importancia del concepto vigotskiano de Zona de desarrollo próximo). Ahora bien, también es cierto que en cursos muy numerosos y en espacios reducidos, las posibilidades de seguimiento del proceso del alumno se torna, por lo menos, dificultoso.



Para finalizar, hay una pregunta clave que es conveniente plantear. Si la representación social que el maestro tiene de los alumnos se organiza como lo hemos mostrado y se corresponde con ciertas situaciones de interacción, ¿hay alguna posibilidad de que cambiando las representaciones se modifiquen las prácticas pedagógicas? ¿sería factible incorporar a la formación y/o capacitación de los docentes estas temáticas para que se trabajen y se discutan, en pos de una mejora de las prácticas pedagógicas en las escuelas? Este es un poco el sentido de este trabajo, intentar aportar una perspectiva psico-social para re-pensar la calidad de la educación que se ofrece en nuestras escuelas.

Referencias Bibliográficas.

- BUTTI, F. (1999): "Representaciones sociales de los maestros y fracaso escolar. Hacia una propuesta metodológica". En Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Tomo I: Ciencias Sociales. Corrientes - UNNE, EUDENE, pag. 117-120.
- COLL, C. Y SOLÉ (1990): "La interacción profesor alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje". En COLL y OTROS (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación (tomo II)*, Madrid, Alianza edit.
- DIAZ CLEMENTE y OTROS (1996): *La psicología social. Métodos y técnicas de investigación*. Cap. 17: Técnicas y procedimientos para el estudio de las representaciones sociales.
- FARR, R. (1984): "Las representaciones sociales". En MOSCOVICI, S. *Psicología social (tomo II)*, Edit. Paidós.
- GILLY, M. (1984): "Psicosociología de la educación". En MOSCOVICI, S. *Psicología social (tomo II)*, Edit. Paidós.
- GILLY, M. (1980): *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*. (Maestro - alumno. Roles institucionales y representaciones) París, PUF.
- GOETZ, J y LECOMPTE, M. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Edit. Morata.
- KAPLAN, C. (1992): *Buenos y malos alumnos (descripciones que predicen)*, Bs. As. Aiqué didáctica.
- KAPLAN, C. (1997): *La inteligencia escolarizada*, Bs. As. Miño y Dávila editores.
- LE BOUEDEC, G. (1984): "Contribution a la methodologie d' etude des representations sociales" (Contribución a la metodología de estudio de las representaciones sociales), en *Cahiers de Psychologie Cognitive*, PUF, 1984,4,3, 245-272..
- OYOLA, C y otros, (1994): *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Bs. As. Aiqué.
- PEREZ RUBIO, A. (1991): "Una propuesta metodológica para el estudio de la representación social del rol del maestro". En *Revista IRICE*, Rosario, Nº 2, pp. 129-133.
- PEREZ RUBIO, A. (1994): "Los alumnos - las autoridades. La representación social del otro en la perspectiva del docente". En *Revista IRICE*, Rosario, Nº 8, pp. 31-56.
- PEREZ RUBIO, A. (1996): "Factores psicosociales condicionantes de la calidad de la educación". En *Revista IRICE*, Rosario, Nº 10, pp. 61-72.



- TENTI FANFANI, E. (1987): “Representaciones escolares de los alumnos. Estudio exploratorio.” En *Revista Argentina de Educación*, Año V, Núm. 9, pp. 41-67.
- PERRET-CLERMONT, ANNE-NELLY (1990) : “Procesos psicosociológicos y fracaso escolar”. En *Revista Infancia y Aprendizaje*, España, Nº 6.
- ZUBIETA, E.(1997): “La psicología social y el estudio de las representaciones sociales”. En *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología (U.B.A)*, Año 2 , Nº 2, pp. 119-136