

Procesos mesocurriculares como factores conexos con el éxito/fracaso escolar

Vallejo García, Francisco Arturo

Francisco Arturo Vallejo García
francisco.vallejo@gmail.com
Escuela Normal Superior de Manizales, Colombia

Revista de Investigaciones de la Universidad Católica de Manizales

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ISSN: 2539-5122

ISSN-e: 0121-067X

Periodicidad: Semestral

vol. 19, núm. 33, 2019

revistaeducacion@ucm.edu.co

Recepción: 13/11/2018

Aprobación: 22/01/2019

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/498/4982083008/>

Autor de correspondencia: francisco.vallejo@gmail.com



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Introducción

El éxito fracaso/escolar es un fenómeno estudiado a partir de los años sesenta del siglo pasado; su comprensión se ha dado desde relaciones: socioculturales (Bourdieu y Passeron, 1995; Giroux, 1985; Kemmis, 1991), lingüísticas (Bernstein, 1971), con el sistema educativo (Holt, 1964; Perrenoud, 2008), pedagógicas (Avanzini, 1982) y con el saber (Zambrano, 2017). Estas obras fueron producto, a la vez, de importantes estudios estadísticos, por ejemplo: "En Francia, la encuesta longitudinal aplicada por el Institut National D'études Démographiques (INED), el estudio Plowden en Inglaterra y el célebre estudio sobre las escuelas en Estados Unidos conocido como el Informe Coleman" (Zambrano, 2014, p.25).

Las investigaciones en mención permiten la comprensión del éxito/fracaso escolar desde diferentes categorías, lo que lleva a una diversidad de conceptos; sin embargo, es poco lo que se ha mejorado en cuanto a rendimiento académico, pérdida de cursos y deserción estudiantil como elementos endógenos de las escuelas.

El concepto de fracaso escolar surge en la década de 1960 dado que antes se clasificaba a los estudiantes desde categorías que indicaban según la psicología condiciones de anormalidad, debilidad o retraso mental.

Se trataba de arrebatárles el poder a los pedagogos, pues a juicio de los profesionales clínicos ellos eran incapaces de traer los inadaptados a la normalidad. El papel explicativo de las profesiones clínicas sobre los comportamientos de los sujetos escolares duró hasta más o menos 1968. (Zambrano, 2014, p.10)

Estas categorías devenían de la medicalización de la institución escolar y de la aplicación de la Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905). Al finalizar la Segunda Guerra Mundial cambian los paradigmas de clasificación de los comportamientos de los estudiantes y, a la vez, surge la necesidad de sistemas de medición. Por lo que la estadística ocupa un lugar importante en los estudios en contextos educativos; de allí que aparezcan informes que dan lugar al tema de fracaso/éxito escolar. Y con ello se empezaron a crear políticas públicas sobre estructuras, evaluación y promoción en el ámbito escolar (Charlot, Rochex y Bautier, 1992).

El planteamiento de que los factores socioeconómicos y culturales expuestos por Bourdieu y Passeron determinan el fracaso escolar, fue refutado por Charlot, Rochex y Bautier (1992), al encontrar que el saber es otro tornadizo en el escenario del fenómeno en estudio. Este es un panorama ampliado por investigadores como Perrenoud (2001), Marchesi (2003), Zambrano (2015) y Gimeno (2004), donde se da lugar a una amalgama de significados que sitúan el tema éxito/fracaso en estados de investigación, tan variados y complejos que los mismos creadores del concepto no se imaginaron la proliferación de literatura que se desarrollaría en torno a él.

Situando el concepto en el campo de la educación, podría ubicarse en el nivel de una teoría, lo que conlleva a un espacio conceptual para observar distintos fenómenos escolares tales como: bajos niveles de aprendizaje, procesos de enseñanza desvirtuados, malos hábitos de estudio, condiciones familiares complejas, malas condiciones escolares, o distorsiones en los contenidos curriculares, entre otros.

Para responder a los problemas de repitencia, deserción y bajo nivel académico, muchos países han implementado políticas educativas, más desde imposiciones administrativas que desde un debate académico e investigativo. Colombia toma acciones en materia de promoción estudiantil con medidas gubernamentales como las siguientes:

- Por recomendación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] se implementa la Escuela Unitaria en 1961, con el objeto de ampliar la cobertura para atender a todos los niños en un mismo salón clase, cada estudiante avanzaba a su propio ritmo, y el paso de los estudiantes de un grado a otro se aplicaba a través de la promoción automática. La dificultad de la Escuela Unitaria radicaba en que los alumnos, independiente del grado, realizaban las mismas actividades académicas, presentándose con ello bajos rendimientos académicos.
- En 1975 inicia el programa Escuela Nueva como respuesta a los diversos problemas en la educación primaria rural; era un modelo que buscaba

superar las limitaciones del programa de la Escuela Unitaria. El criterio de promoción empleado era la promoción flexible, por lo tanto, la evaluación, la calificación y el avance de un grado a otro podría darse en cualquier momento del año, debido a que muchos estudiantes campesinos tenían que interrumpir los estudios en tiempos de cosecha y luego regresaban a terminar las asignaturas que tuvieran pendientes.

- El Ministerio de Educación Nacional (MEN) autoriza que "La promoción automática de un grado a otro en la educación básica primaria será materia de reglamentación especial por parte del Ministerio de Educación Nacional" (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1976).
- En el año 1984, se exige que la evaluación de los tres primeros grados de la básica primaria preste especial atención a la edad y al ambiente social y cultural del que proceden los alumnos con el fin de garantizarles avanzar a su propio ritmo de aprendizaje, reduciendo así las tasas de repitencia y la deserción frecuente en estos grados de la educación básica primaria. Para asegurar la promoción flexible de los estudiantes, no regirán para estos 3 grados los períodos de evaluación ni los valores ponderados de las calificaciones asignadas a los demás grados y niveles (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1984).
- Luego se prescribió la obligatoriedad de la promoción automática para la básica primaria urbana, con el objeto de mejorar los resultados en los procesos de aprendizaje (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 1987).
- Surge después la promoción porcentual, exigiendo que "Los establecimientos educativos tienen que garantizar un mínimo de promoción del 95% de los educandos que finalicen el año escolar en cada uno de los grados" (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2002); posición más radical debido a que el fenómeno de repitencia de grados y bajos niveles académicos seguían presentando desajustes económicos para el financiamiento de la educación, la cobertura y permanencia de las clases menos favorecidas.
- Las grandes críticas de los actores académicos a la promoción estudiantil por factor porcentual (mínimo el 95%) y los bajos resultados académicos, ponen este tema en discusión durante el diseño del Plan Decenal de Educación 2006-2016; en consecuencia, el Estado colombiano proveyó autonomía a los Consejos Directivos para establecer los criterios de promoción escolar (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2009).

Desde 1994, las instituciones educativas tienen:

[...] autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas. (Colombia, Congreso de la República, 1994, artículo 77)

A partir de la Ley 115, el Estado Colombiano confiere autonomía curricular a las instituciones educativas en materia de planes de estudio, distribución

de períodos de clase, métodos de estudio, criterios de promoción, actividades deportivas y culturales entre otras.

Análisis del contexto

La ciudad de Manizales (Colombia) cuenta con 53 instituciones educativas (IE) oficiales, en las cuales los procesos mesocurriculares correspondientes a los planes de estudio, asignaturas por semana, asignaturas¹ por día laboral, y tiempo de los períodos de clase, son implementados de la siguiente manera:

- El 96,2%² de las IE orientan los planes de estudio a lo largo del año escolar³, ven en promedio 14 asignaturas por semana, dictan en promedio 6 asignaturas por día laboral y emplean en promedio períodos de clase de 55 minutos.
- El 3,8%⁴ de las IE orientan los planes de estudio por semestre⁵, ven en promedio 6 asignaturas por semana, dictan entre 2 a 3 asignaturas por día laboral y emplean en promedio períodos de clase de 150 minutos.

Los procesos mesocurriculares correspondientes a los criterios de promoción son implementados así:

- El 96,2% de las IE tienen como criterio de promoción la aprobación o reprobación del año escolar por pérdida de asignaturas, distribuidas de la siguiente manera:
 - El 96,2% de las IE aprueban a aquellos estudiantes que no pierdan ninguna asignatura.
 - El 12% de las IE reprueban a quien haya perdido 1 asignatura.
 - El 69% de las IE reprueban a quien haya perdido 2 asignaturas.
 - El 15,2% de las IE reprueban a quien haya perdido 3 o más asignaturas.
- El 3,8% de las IE tiene como criterio de promoción la aprobación por avance en el plan de estudios, la repitencia se da solo en la o las asignaturas que se pierden durante el semestre de estudio⁶.

Analizando el contexto de la ciudad de Manizales, se puede determinar que: el 96,2 % de las IE sigue procesos mesocurriculares diseñados para reprobación del año escolar; la continuidad de los contenidos disciplinares durante todo el año lectivo es la base de la enseñanza; la gran cantidad de asignaturas por semana y día, exigen dejar el mayor porcentaje de tareas escolares para la casa; los cortos períodos de clase son aptos para la enseñanza, mientras el tiempo dedicado al aprendizaje cooperativo y la asesoría del profesor es mínimo.

Resultados de investigaciones sobre deserción

En Sonora, México, se estudiaron las posibles causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior, entre los años 2003 y 2004. Se empleó una muestra de 147 alumnos con rangos de edades entre los 15 y 22 años, donde

se pretendió saber si se trataba de deserción o autoexclusión, obteniendo en sus resultados que:

[...] el proceso de admisión es anual, se observa que en el primer año abandonan los estudios más de la mitad de los que ingresan. Tales resultados muestran la importancia de reforzar las acciones de retención de estudiantes durante el primer año. Las principales razones mencionadas para abandonar la escuela fueron [...] la reprobación de materias (49%). (Abril, Cubillos y Moreno, 2008, p.8)

El Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (IVEI) realizó estudios sobre el abandono escolar en segundo ciclo de la ESO, uno de sus objetivos fue "Medir el abandono escolar, según la definición dada, en los niveles 3º y 4º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria" (2007, p.24). Los resultados arrojados en el estudio informan que:

Del total del alumnado de la muestra de 3º y 4º de secundaria obligatoria, 16.697, son 56 los alumnos y alumnas que han abandonado el sistema, lo que equivale al 0,34% de la población de la muestra, algunas de las incidencias que se presentaron indicaron que un 61.3% presenta desmotivación hacia el estudio y un 38.7% tienen que ver con el fracaso escolar. (IVEI, 2007, p.29)

La Universidad Nacional Colombia desarrolló una investigación sobre los factores asociados a la permanencia y la deserción escolar en instituciones educativas oficiales (IES); en ella se encontró que la proporción de intención respecto a retiro y pérdida de al menos un grado fue: "(...) el 6% de los estudiantes han pensado retirarse del Colegio, el 7% alguna vez se ha retirado y el 23% ha perdido al menos un curso" (Universidad Nacional de Colombia, 2010, p.24). Se determinó que el aislamiento temporal se debe a: "(...) dificultades académicas el 26.7% y no le gusta el estudio el 26.2%" (Universidad Nacional de Colombia, 2010, p.57).

Según Perrenoud (2001), el fracaso escolar está relacionado directamente con las prácticas de evaluación y las condiciones de aprendizaje:

Las reformas escolares fracasan, los nuevos programas no son aplicados, se exponen, pero no se aplican bellas ideas como los métodos activos, el constructivismo, la evaluación formativa o la pedagogía diferenciada. ¿Por qué? Precisamente porque en educación no se mide lo suficiente la distancia astronómica entre lo que se prescribe y aquello que es posible hacer en las condiciones efectivas del trabajo docente. (p. 511)

Resultados de pruebas externas en Colombia

Las secretarías de educación evalúan la calidad de la educación desde el rendimiento académico en las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales, entre otras. Para ello, el MEN aplica anualmente las pruebas SABER 3º, 5º y 9º para "[...] contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo" (Ministerio de Educación, 2015, p.1).

Los resultados de las pruebas SABER 9º de Manizales y Colombia en las áreas de Lenguaje y Matemáticas son los siguientes:

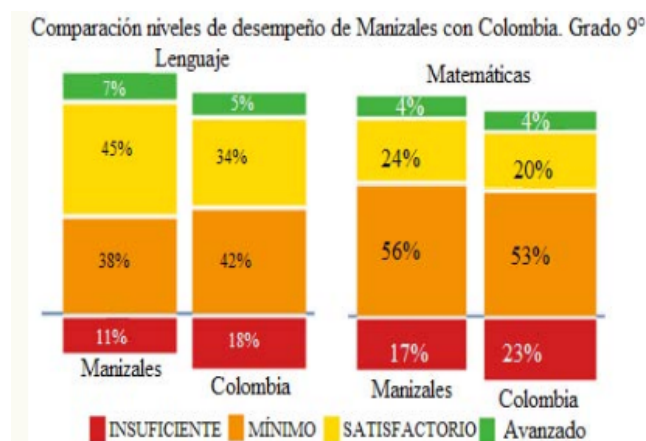


Figura 1.
Resultados de lenguaje y matemáticas
(ICFES, 2016)

En Manizales, el 11% de los estudiantes de grado noveno presentan insuficiencia en el área de español, mientras 38% alcanza el mínimo, 45% nivel satisfactorio, y el 7% avanzado. En comparación con el rendimiento de Colombia en general, el de Manizales es superior. En matemáticas el 73% de los estudiantes de Manizales están entre el nivel insuficiente-mínimo, y el 79% de los estudiantes colombianos se encuentran en dicho nivel, lo cual muestra un panorama preocupante.

Desempeño desde el contexto internacional

La prueba PISA evalúa hasta qué punto los estudiantes de 15 años de edad han adquirido conocimientos y habilidades esenciales para la plena participación en las sociedades modernas. La evaluación se centra en la lectura, las matemáticas, la ciencia y la resolución de problemas, con ello se busca que los países participantes desarrollen políticas educativas para el mejoramiento de la calidad educativa.

PISA evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad. La prueba de matemáticas está enfocada en determinar la habilidad de los estudiantes para formular, usar e interpretar las matemáticas como herramienta para explicar y predecir eventos relacionados con la vida real. Finalmente, la prueba de ciencias evalúa el nivel de entendimiento y aplicación de conocimientos para identificar preguntas, adquirir nuevo conocimiento, explicar fenómenos y sacar conclusiones basadas en la observación de evidencia científica. (Ministerio de Educación, 2016, p.5)

En el año 2015 participaron 72 economías, los desempeños de Colombia con respecto al país que ocupó el primer puesto y el promedio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] fue:

El primer puesto lo ocupó Singapur con 535 puntos en lectura, 564 puntos en matemáticas y 556 puntos en ciencias. El promedio de la OCDE fue de 493 puntos en lectura, 490 puntos en matemáticas y 493 en ciencias. Colombia ocupó la posición 55 en lectura con 425 puntos, la posición 58 en ciencias con 390 puntos y la posición 62 en matemáticas con 416 puntos. (Ministerio de Educación, 2016, p.12)

El desempeño de Colombia se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en las tres áreas evaluadas y muy lejos del puntaje de Singapur.

En este orden de ideas, se observa que tanto las pruebas nacionales como las internacionales, muestran un panorama lánguido en cuanto al rendimiento de los estudiantes colombianos en el aprendizaje de español, matemáticas y ciencias naturales.

Dentro de la revisión literaria no aparecen referencias a los procesos mesocurriculares como factor conexo con el éxito o fracaso escolar, se evidencia que este fenómeno escolar y su relación con los diferentes sistemas de promoción (por poner un ejemplo) no ha sido objeto de estudio sistemático, es más:

Resulta claro, de acuerdo con estas apreciaciones, que el problema de la promoción automática no está suficientemente evaluado y que, en todo caso, su implantación, si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema, sino que, a lo sumo, lo posterga. (Tedesco, 1983, p.142)

En tal sentido, el propósito de esta investigación ha sido relacionar algunos procesos mesocurriculares como factores conexos con el éxito o fracaso escolar, generando un aporte conceptual para la comprensión del fenómeno descrito.

El objetivo de la investigación fue aplicar procesos mesocurriculares, contemplando períodos académicos, períodos de clase, planes de estudio y criterios de promoción como factores implícitos en el éxito o fracaso escolar.

Material y métodos

Instrumentos de investigación

Para recabar la información se aplicó el modelo pedagógico Educación Diseñada para la Enseñanza Diversa (EDAD), el cual está configurado con procesos mesocurriculares emergentes como se muestra a continuación.

Períodos académicos. Hasta el año 2016 se empleó en la Escuela Normal Superior de Manizales un período académico anual de 40 semanas. Según la legislación:

Los calendarios académicos tendrán la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y a las tradiciones de las instituciones educativas. El calendario académico en la educación básica secundaria y media se organizará por períodos anuales de 40 semanas de duración mínima o semestrales de 20 semanas mínimo. (Colombia. Congreso de la República, 1994, Artículo 86)

El modelo EDAD incorpora períodos académicos semestrales de 20 semanas.

- Planes de estudio. Hasta el 2016 se estudiaron en la Escuela Normal Superior de Manizales, 15 asignaturas en el año escolar. Partiendo de que las "Áreas pueden concursarse por asignaturas y proyectos pedagógicos en períodos lectivos anuales, semestrales o trimestrales. Estas se distribuirán en uno o varios grados" (Colombia. Ministerio de Educación, 2015, artículo 2.3.3.1.3.1); el modelo EDAD, conforma 6 asignaturas por semestre.

- **Períodos de clase.** Hasta el año 2016, en la Escuela Normal Superior de Manizales se trabajaban diariamente 8 periodos de clase de 60 minutos, durante una jornada escolar de 7:00 am a 4:00 pm.

Los tiempos de aula "[...] serán distribuidos por el rector o director en períodos de clase de acuerdo con el plan de estudios" (Colombia. Ministerio de Educación, 2015, artículo 2.4.3.2.1). El modelo EDAD agrupa 3 períodos de clase diarios de 165 c/u, incluyendo un descanso entre cada clase.

- **Criterios de promoción.** Para el año 2016, un estudiante de la Escuela Normal Superior de Manizales reprobaba un grado escolar si "[...] obtenía nivel bajo en tres o más áreas al finalizar el año lectivo" (SIE, 2013, p.20). Según la legislación "Cada establecimiento educativo determinará los criterios de promoción escolar" (Colombia. Ministerio de Educación, 2015, artículo 2.3.3.3.6).

Para el EDAD, el criterio de promoción es por avance en el plan de estudios, es decir, las asignaturas aprobadas por un estudiante no tendrán que repetirse.

Variables de estudio

Las variables utilizadas en los instrumentos de investigación como factores conexos con el éxito o fracaso escolar en cuanto a rendimiento académico y repitencia de cursos, fueron: distribución de los planes de estudio en el año escolar, número de asignaturas por semana, número de asignaturas diarias, tiempo de los períodos de clase, y criterios de promoción estudiantil.

Las tablas 1 a 5 muestran los resultados del rendimiento académico durante el año 2016 en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, español e inglés.

Tabla 1.
Rendimiento en matemáticas 2016

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8°	9°	10°	11°		
Superior	4,6 a 5	6,30	3,72	0,89	0,92	2,95	2,59
Alto	4,0 a 4,5	23,64	33,64	18,49	19,05	23,70	7,01
Básico	3,0 a 3,9	54,77	63,21	72,23	73,33	65,88	8,68
Bajo	0,0 a 2,9	15,01	1,26	8,37	6,38	7,75	5,68

Nota. El rendimiento superior en matemáticas fue en el grado 9°, con el 5,61% de los estudiantes.

Tabla 2.
Rendimiento en español 2016

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8º	9º	10º	11º		
Superior	4,6 a 5	2,50	5,61	0,89	1,85	2,71	2,04
Alto	4,0 a 4,5	10,56	5,61	3,57	2,78	5,63	3,49
Básico	3,0 a 3,9	66,70	78,05	85,01	94,44	81,05	11,68
Bajo	0,0 a 2,9	18,31	18,22	5,52	0,92	10,74	8,88

Nota. El rendimiento superior en matemáticas fue en el grado 9º, con el 5,61% de los estudiantes.

Tabla 3.
Rendimiento en ciencias naturales 2016

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8º	9º	10º	11º		
Superior	4,6 a 5	9,11	2,50	3,35	5,50	5,11	2,94
Alto	4,0 a 4,5	28,05	14,97	13,23	11,84	17,02	7,46
Básico	3,0 a 3,9	59,66	73,05	68,57	64,62	66,47	5,70
Bajo	0,0 a 2,9	9,11	9,47	11,65	18,04	12,06	4,13

Nota. El rendimiento bajo en ciencias naturales fue en el grado 11º, con el 18,04% de los estudiantes.

Tabla 4.
Rendimiento en inglés 2016

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8°	9°	10°	11°		
Superior	4,6 a 5	4,50	2,47	7,83	2,73	4,38	2,46
Alto	4,0 a 4,5	23,53	11,83	23,95	15,44	18,68	6,01
Básico	3,0 a 3,9	60,20	84,40	68,05	77,37	72,50	10,58
Bajo	0,0 a 2,9	7,76	2,53	0,67	5,55	4,12	3,14

Nota. Inglés presentó el promedio más bajo con 4,12% de los alumnos.

La Tabla 5 muestra los resultados de reprobación del año escolar 2016 por grados.

Tabla 5.
Reprobación de grado 2016

Grado	% de estudiantes reprobados por grado
8°	19%
9°	7%
10°	13%
11°	18%

Nota. El grado 8° presenta el mayor número de reprobación de cursos, con el 19% de los estudiantes.

Proceso de investigación

En la Figura 2 se observan los momentos aplicados en la investigación. En primer lugar, se emplea el diseño longitudinal panel, que consistió en orientar las clases de los estudiantes con base en los procesos mesocurriculares configurados en el modelo EDAD; la intervención se llevó a cabo durante cinco meses. En el segundo momento se empleó el diseño transeccional, recolectando los datos al final de los cinco meses de aplicación de los procesos mesocurriculares, con un análisis de tipo descriptivo, correlacional y explicativo.



Figura 2.
Proceso metodológico

Población y muestra

La investigación se realizó en la Escuela Normal Superior de Manizales, ubicada en la ciudad de Manizales (Colombia). La población objeto de estudio estuvo conformada por 175 estudiantes de grado octavo, 151 de grado noveno, 144 de grado décimo y 118 de grado once, para un total de 588 alumnos; cuyas edades oscilan entre los 13 y los 18 años (SIMAT, 2017).

Se estudió una muestra de 185 estudiantes con una confiabilidad del 95% y un error del 5%. La muestra se calculó con base en la fórmula:

$$n = \frac{Z^2 pqN}{NE^2 + Z^2 pq}$$

Resultados

El propósito de la investigación fue aplicar procesos mesocurriculares consistentes en:

- Planes de estudio por semestres
- Períodos de clase entre 150 a 200 minutos
- Criterios de promoción por avance en el plan de estudios

Con lo anterior se busca disminuir el fracaso escolar, analizado este fenómeno desde el rendimiento académico y la pérdida de año escolar.

Las tablas 6 a 9, muestran los resultados del rendimiento académico durante el año 2017, en las asignaturas de matemáticas, ciencias naturales, español e inglés de la Escuela Normal Superior de Manizales.

Tabla 6.
Rendimiento en matemáticas 2017

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8°	9°	10°	11°		
Superior	4,6 a 5	1,31	2,98	9,38	2,38	4,01	3,64
Alto	4,0 a 4,5	6,19	8,91	11,01	13,21	9,83	2,99
Básico	3,0 a 3,9	91,27	86,54	71,25	68,98	79,51	11,05
Bajo	0,0 a 2,9	1,22	7,65	8,36	10,30	6,88	3,93

Nota. El rendimiento superior en matemáticas se presentó en el grado 10°, con el 9,38% de los estudiantes.

Tabla 7.
Rendimiento en español 2017

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8°	9°	10°	11°		
Superior	4,6 a 5	2,27	5,8	3,98	0	3,01	2,47
Alto	4,0 a 4,5	1,22	23,37	9,35	7,89	10,45	9,30
Básico	3,0 a 3,9	97,6	60,13	85,35	92,11	83,79	16,55
Bajo	0,0 a 2,9	0	10,60	1,31	0	2,97	5,11

Nota. El mayor promedio se presentó en la escala Básico, con el 65,88% y una desviación estándar del 16,55.

Tabla 8.
Rendimiento en ciencias naturales 2017

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8°	9°	10°	11°		
Superior	4,6 a 5	4,82	4,44	5,56	8,57	5,84	1,87
Alto	4,0 a 4,5	12,24	30,84	17,95	20	20,25	7,78
Básico	3,0 a 3,9	75,87	58,14	66,56	71,43	68	7,59
Bajo	0,0 a 2,9	7,06	6,58	9,92	0	5,89	4,19

Nota. El mayor porcentaje de estudiantes que se ubicaron en el nivel bajo, se dio en el grado 10°, con un 9,92%.

Tabla 9.
Rendimiento en inglés 2017

Escala de calificación	de	% de estudiantes por grados				Promedio	Desviación estándar
		8°	9°	10°	11°		
Superior	4,6 a 5	13,50	6,08	0	8,11	6,92	5,57
Alto	4,0 a 4,5	9,9	23,61	5,44	24,32	15,81	9,58
Básico	3,0 a 3,9	62,16	66,15	79,43	67,57	68,82	7,43
Bajo	0,0 a 2,9	14,43	4,16	15,12	0	8,42	7,52

Nota. Inglés presentó el promedio más bajo con 8,42% de los alumnos.

La Tabla 10 muestra los resultados de reprobación de asignaturas o proyectos, por grados.

Tabla 10.
Reprobación de grado 2017

Grado	% de estudiantes reprobados por grado
8°	5,47%
9°	7,78%
10°	6,63%
11°	4,02%

Nota. El grado 9° presenta el mayor número de reprobación de asignaturas, con el 7,78% de los estudiantes.

Discusión

El análisis de la información se realizó utilizando estadística descriptiva (medidas de tendencia central, frecuencias y promedios). Su alcance fue de tipo descriptivo, correlacional y explicativo, empleando para ello una entrevista semiestructurada.

Respecto al rendimiento en matemáticas, se puede ver que los promedios alto y superior aumentaron al pasar de 2,71% y 5,63% en el año 2016, a 4,01% y 9,83% en el 2017.

En el área de español aumentó el número de estudiantes en el nivel superior al pasar del 2,95% en el 2016 al 3,01% en el 2017. A la vez disminuyó el número de estudiantes en el nivel bajo al pasar de 7,75% en el año 2016 al 2,97% en el 2017.

Ciencias naturales presenta una particularidad: en el nivel superior, disminuye levemente el número de estudiantes al pasar de 5,11% en el año 2016 al 5,84% en el año 2017, pero presenta una gran rebaja el número de estudiantes en el nivel bajo al pasar de 12,06% en el año 2016 al 5,89% en el año 2017.

El aprendizaje del idioma inglés aumenta el número de estudiantes en el nivel superior al pasar de 4,38% al 6,92% en el año 2017; a la vez, aumenta el número de estudiantes en el nivel bajo, al pasar de 4,12% en el año 2016 al 8,42% en el 2017.

De la muestra de 185 estudiantes, el 89% atribuye el aumento de los niveles académicos a los períodos de clase de 165 minutos; afirman que ello ha permitido la realización de las tareas escolares dentro del aula, el aprendizaje cooperativo entre los compañeros y la asesoría del maestro en temas que presentan dificultad. De esta manera se confirma que cuando los individuos cooperan durante el aprendizaje, ocurre un conflicto socio-cognitivo que crea un desequilibrio cognitivo, lo que motiva el impulso para asumir puntos de vista y para el desarrollo de las habilidades del pensamiento (Piaget, 1950), lo que conlleva a aumentar el desarrollo intelectual cuando se alcanzan consensos con otras personas que tiene posturas opuestas.

Un 32% de los estudiantes expresa que los períodos de clase son fructíferos para el aprendizaje, siempre y cuando el profesor prepare la guía de estudio con actividades que abarquen los 165 minutos de la clase, de lo contrario se pierde la motivación y el sentido de la asignatura. La teoría del aprendizaje significativo (Ausubel y Helen, 1983), enfatiza la importancia que tiene para los estudiantes la formación intelectual; por lo tanto, la preparación de un plan de clase por parte del profesor es el camino para diseñar las estrategias de aprendizaje que debe iniciar, en palabras de dichos autores, por los conocimientos previos del alumno. Otra teoría importante a tener en cuenta durante la planeación de una clase es el aprendizaje por descubrimiento (Bruner, 1961), en la que se plantea la importancia de la construcción del conocimiento mediante la inmersión del estudiante en situaciones problemáticas que lleven al alumno a descubrir el conocimiento a través de sus propias habilidades del pensamiento. En tal sentido, estas teorías siguen teniendo vigencia como mecanismos que debería utilizar el profesor para hacer que las clases pasen de la enseñanza al aprendizaje de los estudiantes.

El 54% de la muestra explica que los períodos largos de clase han facilitado mayor comprensión de los contenidos en las diferentes áreas de español, matemáticas, ciencias naturales e inglés. Ahora bien, el conocimiento es un fenómeno social que se construye colectivamente para desarrollar ciertas

habilidades cognitivas, que determinan el funcionamiento mental de un individuo como reflejo de los logros alcanzados de un colectivo, donde un concepto es la expresión de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978), de lo que un individuo puede comprender por sí mismo, en comparación con lo que podría lograr si trabajara en cooperación con los compañeros de estudio. Según lo anterior, es válido lo que expresa la población objeto de este estudio.

Un 95% de los alumnos afirma que los períodos académicos semestrales, sumado a las pocas asignaturas estudiadas en semana, son estrategias que han facilitado mayor concentración en las seis asignaturas que cursan, mejores discusiones de los temas y aportes entre los compañeros. Según la teoría de la controversia constructiva (Johnson y Johnson, 2009), enfrentarse a posturas diferentes enriquece el contenido y hace evolucionar los conceptos y conocimientos de los individuos que participan en él. Esto es precisamente lo que se refleja con la ampliación de los tiempos de clase y en el que haya pocas asignaturas que atender en la semana.

Los datos arrojados en la investigación muestran sobre las posturas de Bourdieu y Passeron (1995) (quienes afirmaban que las variables socioeconómicas afectaban directamente el rendimiento académico y la reprobación de cursos no son las únicas asociadas al fracaso escolar), que los procesos mesocurriculares son otros elementos a tener en cuenta dentro de la categoría atribuida al fenómeno en mención.

En este sentido, Perrenoud (2001) y Zambrano (2015) atinaron en sus afirmaciones sobre el saber como causa del abandono escolar. Los resultados de esta investigación advierten que los criterios de promoción también entran a esa categoría de factores conexos con el éxito o fracaso escolar.

"[...] las instituciones de educación formal gozan de autonomía [...] para adoptar métodos de enseñanza" (Colombia. Congreso de la República, 1994, artículo 77), mecanismo efectivo para que las directivas de las instituciones educativas se dispongan a crear y recrear nuevas formas de orientar los Proyectos Educativos Institucionales, como es el caso de los procesos mesocurriculares configurados dentro del modelo EDAD, pues "[...] las demás variables de orden pedagógico, no resuelven el problema, sino que, a lo sumo lo postergan" (Ministerio de Educación, 2015, p.1).

Los grados 8°, 10° y 11°, pasaron de reprobación de un año escolar a reprobar solo las asignaturas pérdidas, esto llevó a reducir la pérdida de curso en más del 50% de los casos, a excepción del grado 9° que presentó un leve aumento de 0,78% (ver tablas 5 y 10). El 83% de los estudiantes atribuye la causa de esta situación a las pocas materias que estudian por semestre, sumado a la promoción por avance en plan de estudio, lo que facilita el adelanto de asignaturas de otros semestres, en aquellos casos que se tiene que repetir alguna materia. Numerosos estudios muestran que una de las razones de la pérdida de cursos eran dificultades académicas (Universidad Nacional, 2010) y reprobación de materias (ENDE, 2012). Estas son variables que es posible atenuar, empleando dentro de la autonomía escolar (Colombia. Congreso de la República, 1994, artículo 77) otros tipos de prácticas mesocurriculares, que permitan dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje.

Las mediciones revelan que, de una clase de 60 minutos, los primeros 15 se pierden mientras el profesor realiza el cambio de salón, ordena el grupo y llama a

lista. 30 minutos son empleados en promedio para explicar un nuevo tema y los 15 restantes se dedican a responder algunas preguntas; lo que indica que la clase se dedica básicamente a la enseñanza y poco al aprendizaje.

El 73% de los alumnos comentan que la gran cantidad de materias a estudiar por semana (15 para el caso en estudio) poco permiten profundizar en el aprendizaje, lo que con lleva a un cúmulo de tareas escolares a realizar en el hogar y posiblemente a que respecto a los alumnos ocurra lo siguiente: "[...] no les guste el estudio, falta de tiempo para estudiar, las materias eran muy difíciles de estudiar ..." (ENDE, 2012, p.81) lo cual repercute en los bajos desempeños mostrados en las pruebas SABER 2016. Es indudable que los períodos de clase y el número de asignaturas a estudiar por semana, son factores conexos al éxito o fracaso de los chicos en la escuela.

Conclusiones

Dentro de la revisión documental no aparecen referenciados los procesos mesocurriculares como factores conexos al éxito fracaso escolar⁷; se evidencia que dicho fenómeno y su relación con los diferentes procesos mesocurriculares no han sido objeto de estudio sistemático.

Los procesos mesocurriculares configurados en el modelo EDAD demuestran ejercer efectos positivos en el mejoramiento del rendimiento académico y pérdida de cursos.

Existe una verdadera relación entre los períodos de clase y el número de asignaturas a estudiar en semana, con los resultados en el rendimiento académico y la reprobación; es decir, a mayor tiempo empleado para ejecutar una clase (165 minutos, para el caso en estudio) y menor cantidad de asignaturas, mayor rendimiento académico y menor reprobación de grados escolares.

El sistema educativo colombiano es un modelo de Educación Diseñada para la Enseñanza (EDE).

El modelo de EDAD es una apuesta emergente para afrontar el fenómeno del fracaso escolar.

Referencias

- Abril, V., Cubillos, R. y Moreno, C. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-17.
- Ausubel, J. y Helen, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Avanzini, G. (1982). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Binet, A. & Simon, T. (1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, (11), 191-244.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción. Elementos de una teoría de enseñanza*. México: Distribuciones Fontamara.
- Bruner, J. (1961). The Act of Discovery. *Harvard Educational Review*, (4), 21-32.

- Charlot, B. Rochex, J. & Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Colombia. Ministerio de Educación (1976). Decreto 088. Por el cual se reestructura el sistema educativo. *Diario Oficial* 34495.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional (1984). Resolución 17486. Promoción flexible en los tres primeros grados de básica primaria.
- Colombia. Ministerio de Educación (1987). Decreto 1469. Por el cual se reglamenta el artículo 8° del Decreto ley 088 de 1976 sobre promoción automática para el nivel de educación básica primaria. *Diario Oficial* 37989.
- Colombia. Congreso de la República (1994). Ley 115. Ley general de Educación. *Diario Oficial* 41214.
- Colombia. Ministerio de Educación (2002). Decreto 230. Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos. *Diario Oficial* 41480.
- Colombia. Ministerio de Educación (2009). Decreto 1290. Sistema Institucional de Evaluación.
- Colombia. Ministerio de Educación (2012). Encuesta Nacional de Deserción (ENDE).
- Colombia. Ministerio de Educación (2015). Decreto 1075. Decreto único reglamentario del sector educación.
- Colombia. Ministerio de Educación. (2016). Colombia en PISA 2015. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial*
- Colombia. Ministerio de Educación. (2017). Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT).
- Colombia. ICFES. (2015). *SABER 3°, 5° y 9°*.
- Escuela Normal Superior de Manizales. (2013). *Sistema Institucional de Evaluación*. Manizales: autor.
- Gimeno, S. y Carbonell, J. (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. España: Ciss Praxis.
- Gimeno, S. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos Políticos*, (44), 36-65.
- Hernández, S., Collado, C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Holt, J. (1964). *How children fail*. United States: Pitman Publishing Company.
- ICFES. (2016). *Resultados 2015, SABER 3°, 5° y 9°*.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, (38), 365-379.
- Kemmis, S. (1991). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Marchesi, U. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Alianza.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, (4), 503-523.
- Perrenoud, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt.
- Tedesco, J. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la Cepal*, (21), 131-144.

- Universidad Nacional de Colombia. (2010). *Identificar y realizar un análisis de los factores asociados a la permanencia y deserción escolar de las instituciones educativas oficiales del país*. Colombia: Centro de Estudios Sociales.
- Vygotsky, S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zambrano, L. (2014). *Escuela y saber: figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de Educación Básica*. Santiago de Cali: Icesi; Fundación Mayagüez.
- Zambrano, L. (2015). Relación con el saber: fundamentos de una teoría. *Educere*, (62), 57-68.
- Zambrano, L. (2017). Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. *Revista Historia y Memoria, UPTC*, (14), 219-316.

Notas

- 1 El término asignatura puede ser empleado como área, proyecto, etc., de acuerdo con la dinámica de cada IE.
- 2 Para un total de 51 instituciones educativas de las 53 existentes.
- 3 Estudian todas las asignaturas desde el inicio (enero) hasta el final del año escolar (noviembre).
- 4 Para un total de 2 instituciones educativas de las 53 existentes.
- 5 En el primer semestre orientan la mitad de las asignaturas y en el segundo semestre el 50 % restante.
- 6 En estas IE no se pierde al año escolar, solo se repiten las asignaturas en que no se alcancen los logros esperados.
- 7 En esta investigación se entiende el éxito o fracaso escolar desde el rendimiento académico y la pérdida de cursos.

Notas de autor

Francisco Arturo Vallejo García. Normalista, Administrador de Empresas, Magíster en Educación, Candidato a doctor en Educación de la Universidad de Caldas. Investigador activo del grupo "Maestros y Contextos". Rector de la Escuela Normal Superior de Manizales. Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas, Colombia.

Correspondencia: francisco.vallejo@gmail.com

Enlace alternativo

[http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/121/pdf
\(html\)](http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/121/pdf(html))