

Universidad de la República

Facultad de Medicina

Departamento de Educación Médica

PROYECTO PREVENTIVO - ASISTENCIAL del FRACASO ESCOLAR TEMPRANO

A - Justificación y antecedentes¹

Contexto

Es de amplio conocimiento y preocupación el aumento significativo de la matrícula estudiantil en la educación superior, situación que nuestra Universidad comparte con otras de la región y de otras regiones del mundo. El crecimiento de la cobertura de los otros niveles del sistema educativo ha sido considerado por diferentes estudios como una de las causas de tal estado de cosas. En las Actas de la Conferencia Regional “Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” (1996), se sostiene que: “Entre 1950 y 1994, el número de inscritos en las instituciones de educación superior (IES) se multiplicó por 27, alcanzando en 1994 alrededor de 8 millones. Algunos estudios sugieren que esto se debió fundamentalmente al aumento de la cobertura de los otros niveles del sistema educativo, puesto que la *tasa bruta de escolaridad*, por ejemplo, pasó de 58 a 87 por ciento en el grupo de 6-11 años, y de 36 a 68 por ciento en el grupo de 12-17 años, entre 1971 y 1992.” (p.16) En tal sentido, afirma Yarzabal (1999): “Pero a pesar del logro que significa la importante expansión de las tasas de escolarización superior, los resultados en cuanto al número promedio de años de escolarización han sido magros...” (p.24) En relación a los factores que estarían determinando dichos resultados: “... Schiefelbein y Tedesco (1995), señalan que pese a la expansión de las tasas de escolarización básica, la calidad y pertinencia de la educación proporcionada es inadecuada en la mayoría de los países de la región. Esto –que los mencionados autores explican por factores tales como la disminución del número de horas de clase, el incremento de las tasas de pobreza, el método “frontal” de enseñanza, la baja capacitación de maestros y profesores, el reducido nivel de los salarios del personal docente– afecta seriamente la capacidad de los educandos que ingresan al nivel terciario, resaltando, de paso, la importancia de la participación de la educación superior en el desarrollo del conjunto del sistema educativo...” (p.22-23)

Esta línea argumentativa descansa en el fenómeno de *fuga hacia adelante del sistema educativo*. Es decir, los criterios de promoción en los primeros niveles del sistema educativo se flexibilizan, de modo de permitir el avance curricular de un amplio sector estudiantil cuyo *capital cultural* es insuficiente para responder a los objetivos

¹ Tomado del Proyecto “Aprendizajes Diferenciales. Qué aprenden, cómo aprenden y por qué no aprenden los universitarios”, que fuera presentado a la Comisión Sectorial de Enseñanza y elaborado conjuntamente por docentes del Área de la Salud y de Ciencias Agrarias y por la D.U.S. El DEM asumió en dicha oportunidad la coordinación general del proyecto.

programáticos establecidos. Se suman a éstos, aquellos estudiantes que presentan *dificultades específicas e inespecíficas de aprendizaje*.

En nuestro medio dichas dificultades son contempladas por los recursos de “tolerancia” y “exoneración”, que otorga y valida el Departamento de Diagnóstico Integral del CO.DI.CEN. La institucionalización de estas *consideraciones especiales* ha determinado un requerimiento abusivo de las mismas y cierto grado de perversión respecto de los canales de derivación y diagnóstico².

UDELAR en cifras ³

La población total del país⁴ en 1996 era de 3.163.763 habitantes. Según datos de 1998 del mismo organismo, esta población se distribuye, según el nivel educativo alcanzado, en: 2.5% sin instrucción, 49.5% con estudios primarios, 34.5% con instrucción media, 12.6% con educación terciaria o superior y un 1.4% sin especificar.

La población estudiantil de la UDELAR (...) representa poco más del 2% de la población total, mostrando porcentajes comparativos menores que para Argentina (3.5%) y Estados Unidos (4%)⁵.

Según estudios de la UDELAR, el total de ingresos representan el 55% de la matrícula del último año de secundaria⁶. Considerando los matriculados en instituciones públicas de enseñanza secundaria en 1998, la matrícula total fue de 219.959 estudiantes, de los cuales 75.900 cursaban el Bachillerato Diversificado.

Así, no terminan estudios secundarios el 83.6% de los jóvenes capitalinos y el 82.6% de los jóvenes del interior procedentes de los hogares de menos recursos; y los porcentajes se reducen al 40.6 % de los jóvenes capitalinos y el 54.5% de los jóvenes del interior procedentes de los hogares de más recursos.

Los porcentajes según la incidencia de recursos económicos siguen siendo parecidos para Montevideo e interior si consideramos a los estudiantes de Capital e Interior que están en condiciones de ingresar: son el 16.4% de los jóvenes capitalinos y el 17.2% de los jóvenes del interior procedentes de los hogares de menos recursos, frente al 59.4% de los jóvenes capitalinos y el 45.5 % de los jóvenes del interior procedentes de los hogares de más recursos.

Pero estas diferencias Montevideo – Interior crecen si consideramos el porcentaje de estudiantes en condiciones de ingresar que efectivamente lo hacen: ingresan el 43.6% de

² Según datos del Equipo de Adolescentes del D.D.I., se presentaron a dicho servicio 1.100 solicitudes de ese tipo, de estudiantes de secundaria, en 1999, y más de 500 a julio de 2000. El aumento progresivo de estas cifras y otras consideraciones de orden profesional, han llevado al equipo, junto a la Inspección de Secundaria e invitados de la Universidad, a proyectar un riguroso ajuste y control de las normas vigentes.

³ Datos tomados de trabajo elaborado por la Unidad de Asesoramiento Estudiantil (Facultad de Psicología).

⁴ Datos procedentes de la Dirección General de Estadística y Censos, Censo de población y vivienda 1996; censo de hogares 1998

⁵ Memoria del Rectorado. J. Brovetto, pág. 35- Colección del Rectorado, UDELAR, Montevideo, 1998

⁶ Memoria del Rectorado. J. Brovetto, pág. 35- Colección del Rectorado, UDELAR, Montevideo, 1998

los jóvenes capitalinos y sólo el 12.2% de los jóvenes del interior, procedentes de hogares de bajos recursos; y el 74.3% de los jóvenes capitalinos y sólo el 36.1% de los jóvenes del interior, procedentes de los hogares de más recursos.

El Informe Preliminar del Censo Universitario de 1999 muestra un incremento del 8.22% de la matrícula universitaria respecto al censo universitario de 1988 (en particular si se considera el incremento del 230% registrado en el período 68-88). El informe sostiene que para el último período considerado, la tasa de crecimiento anual de la matrícula (0.72%) se aproxima a la tasa de crecimiento poblacional (para Montevideo y el país, período 1985-1996), mostrando un ritmo “lento y tendiente a la estabilización de la población estudiantil universitaria” (doc. Citado).

Para el último período el crecimiento no es uniforme a la interna de los servicios, las Áreas Científico Tecnológicas y Social han sido las más dinámicas en su crecimiento (seguidas del Área SALUD).

Asimismo, el informe registra que la distribución de la población estudiantil universitaria, se aglutina 10 a 1 en las Facultades con respecto a las Escuelas, aunque la tasa de crecimiento de estas últimas muestra un crecimiento levemente superior a la tasa de crecimiento promedio para la UDELAR en los tres períodos considerados.

Por último, el censo 99 muestra la clara feminización de la matrícula (63% mujeres y 37% hombres).

El informe preliminar no discrimina el crecimiento en los servicios de capital e interior; pero sí su número en valores absolutos: del total de 66.593 estudiantes, sólo 1.754 cursan en las sedes del interior y 64.839 en las sedes de la capital.

Fracaso, migración y deserción escolar

Retomando un punto de vista cualitativo -aunque también cuantificable-, ingresaría a la Universidad un elevado número de estudiantes que no contarían con el instrumental básico indispensable para responder a las exigencias propias del nivel terciario. Aunque no creemos que ésta sea la única variable interviniente, sí estaría detentando una alta incidencia en los elevados índices de fracaso, migración y deserción escolar temprana.

Parece demasiado obvio el costo humano y económico que esto representa. Una mayor racionalización de los recursos existentes debería atender, a nuestro entender, este factor de “fuga de capitales”.

En concomitancia con dichas circunstancias, el aumento de la matrícula estudiantil también provoca un incremento de personal docente universitario escasamente preparado para desempeñar tal función y, menos aún, para llevar adelante estrategias pedagógicas alternativas. Cabe señalar, a propósito, que el tan mentado fenómeno de la *masificación* no puede ni debe restringirse a consideraciones cuantitativas. Si bien es cierto que existe una situación de masividad que impone ciertos límites a la planificación y al accionar docente, son los supuestos psicopedagógicos y los modelos de docencia imperantes los que definen el carácter masificador de la propuesta didáctica y de los instrumentos de evaluación correspondientes. Pero, además, debe recordarse que la masividad es también una nota del cuerpo docente, aspecto a ser considerado por las políticas de formación docente. En la Introducción a la Conferencia Regional ya citada, se afirma: “El número total de docentes de educación superior se multiplicó por 28, pasando de unos 25 mil en 1950, a algo más de

700.000 en 1994. Este crecimiento tuvo lugar sin que aumentara simultáneamente la capacidad de formación de profesores en la región.” (p.17)

Por lo tanto, depositar en el “nivel estudiantil” o en otras fórmulas similares de descalificación toda la responsabilidad, resulta engañoso. Sobre la base de una cuidadosa búsqueda de datos y un riguroso análisis cuantitativo y cualitativo, en Francia, Baudelot y Establet (1989) realizan un análisis ideológico del tema del “descenso del nivel”: “La idea resulta, en efecto, muy sorprendente en una sociedad en donde el progreso constituye una de las dimensiones de la vida cotidiana... En este universo en expansión permanente, sólo la inteligencia de los hombres se vería inexorablemente arrastrada cuesta abajo. (...) O parodiando a Sófocles al revés, son cada vez más numerosas las maravillas de nuestro mundo; una sola excepción, el hombre.” (p.16 y17) Estos autores se preguntan luego: “¿Hay que comparar el 3% de los bachilleres de comienzos de siglo con los de hoy, que representan más del 25%, o sólo con el 3% de los mejores de ahora...?” (p.27) Concluyen más adelante: “...en nuestras sociedades modernas, la organización del poder conduce, a menudo, a una auténtica gerontocracia, explicando el recurso con justificaciones que se juzgarían de otros tiempos. (...) Afirmar que el nivel baja es encontrar un fundamento de derecho al orden de cosas; la justificación por el mérito llega muy a punto para fortalecer el poder de los viejos.” (p.134)

La *Declaración sobre la educación superior en América Latina y el Caribe*, - La Habana 1996-, establece, dentro de sus *políticas y estrategias para la transformación*, las siguientes aspiraciones: “La educación superior necesita introducir métodos pedagógicos basados en el aprendizaje para formar graduados que aprendan a aprender y a emprender, (...) lo cual implica la revisión de los métodos pedagógicos vigentes, trasladando el énfasis puesto actualmente en la transmisión del conocimiento hacia el proceso de su generación.” ... “Sus aportes más concretos pueden darse a través de la formación de docentes; la transformación de los alumnos en agentes activos de su propia formación; la promoción de la investigación socio-educativa respecto a problemas tales como la deserción temprana y la repetición; y su contribución a la elaboración de políticas de Estado en el campo educativo.” (CRESALC/UNESCO, 1996). Dichos lineamientos son contemplados, asimismo, en el *Plan de Acción Regional para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*:

- “Solucionar los problemas de acceso y abandono de los estudios por parte de los sectores de menores recursos.
- Innovar en los sistemas de enseñanza, programas y currículos para asegurar la participación activa, la transformación personal y el pleno desarrollo de todos.” (CRESALC, 1998 en Yarzabal, 1999, p.103 y 104)

Aprendizajes diferenciales

Para describir qué entendemos por *aprendizajes diferenciales*, tomamos como punto de partida la incuestionable heterogeneidad que caracteriza a la masa estudiantil, sin olvidar que tal heterogeneidad no es ajena a los procesos cognitivos implicados en los diferentes campos disciplinares y a los *contratos pedagógicos* explícitos o implícitos. Circunscribiéndonos al ámbito del aprendizaje, lo heterogéneo se manifiesta a través de ritmos o estilos diferentes, a distintos capitales culturales, a motivaciones y expectativas

disímiles, a oportunidades de acceso a la información dispares, a coordenadas témporo-espaciales no equiparables, etc. Reconocer tales diferencias y detectarlas permite establecer nuevas configuraciones dentro de lo grupal, generando dispositivos pedagógicos y psicopedagógicos que las contemplen. De lo contrario, estaríamos avalando, como señala Marco Antonio R. Dias (1996), la “adopción de medidas elitizantes que crean el riesgo de que se establezcan sistemas de doble velocidad, con instituciones eficaces para los ricos y mediocres para los pobres, lo cual representa en muchos casos una nueva forma de “apartheid” social, donde quienes nada tienen son simplemente echados del sistema.” (p.62-63)

Creemos importante señalar, en complementariedad con los criterios y aspiraciones expuestos, que la prevención, abordaje y orientación de las situaciones de fracaso y deserción permitirían asimismo *liberar recursos humanos*, habitualmente destinados a la multiplicación de tareas rutinarias y no redituables desde el punto de vista académico. A modo de ejemplo, las horas docentes volcadas a la preparación de evaluaciones y a la corrección de las mismas sólo consiguen, en un alto porcentaje de la población estudiantil de ingreso, la “expulsión” del sistema por desgaste, la migración a ciegas dentro del propio sistema o la permanencia en el mismo durante un tiempo excesivo. Disponer de tales recursos eficientemente, generaría un espacio factible para la formación docente y permitiría la creación de estrategias docentes alternativas tendientes a impulsar la *excelencia académica*. Esto supone, en algunos sectores o tramos curriculares, promover una *reconversión de la función docente*, acorde a necesidades actuales desde el punto de vista poblacional, disciplinar y regional. La mencionada Conferencia Regional de La Habana, en su “Guía para la elaboración de un plan de acción”, sugiere: “Capacitar pedagógicamente a los docentes de la región y en general promover su superación profesional, científica y pedagógica.” (p.200)

Como puede observarse, el abordaje de una amplia gama de situaciones que hemos denominado *aprendizajes diferenciales*, involucra desde nuestra concepción, tanto a estudiantes como a docentes. Por ello también nos parece significativo indagar *cómo aprenden los que enseñan*. Admitimos como fecunda la idea de que con frecuencia se enseña sobre aquello que más se quiere aprender.

Jacky Beillerot (1996) metaforiza la situación pedagógica a través de la figura de un triángulo, en cuyos vértices sitúa al educando, al educador y al saber respectivamente. La relación del educador con el saber determina el eje de la enseñanza. La relación del educando con el saber, el eje del aprendizaje. Y la relación entre educando y educador, el eje de la formación. Este primer nivel de complejidad de lo pedagógico desarrollado por Beillerot contextualiza los objetivos planteados en este proyecto, aunque el eje del aprendizaje pueda ser el más enfatizado.

B – Objetivos

Objetivos generales

- Prevenir y asistir el fracaso escolar temprano.
- Abreviar el tiempo promedio de escolarización (permanencia en el sistema).
- Mejorar la calidad de la enseñanza, a partir de la implementación de estrategias orientadas a prevenir y/o revertir la morbilidad académica.

Objetivos específicos

- Detectar tempranamente los diferentes grupos poblacionales con “potencial riesgo escolar”.
- Reorientar vocacionalmente y profesionalmente a aquellos estudiantes que así lo requieran.
- Diagnosticar y caracterizar diferentes tipos de dificultades de aprendizaje en los estudiantes que fracasan al ingresar a la Facultad de Medicina, brindando una orientación adecuada al respecto.
- Implementar estrategias y dispositivos de intervención psicopedagógica, que posibiliten un abordaje grupal, destinados a aquellos estudiantes que presenten una configuración problemática común.
- Coordinar con instituciones y servicios especializados, públicos y privados, para una posible derivación de casos que requieran diagnóstico o tratamiento especializado.
- Desarrollar desde el DEM espacios de asesoramiento y capacitación docente, dirigidos específicamente a los equipos que trabajan con los estudiantes en este primer tramo de la carrera.

- Instrumentar mediaciones pedagógicas, en especial con las estructuras académicas más comprometidas con las situaciones de “riesgo escolar”, y acordar formas alternativas de enseñanza y evaluación en las situaciones que así lo ameriten.
- Generar un banco de datos que permita identificar con mayor precisión las causas del fracaso escolar temprano -calibrando la magnitud relativa de las mismas- en los dos primeros ciclos de la Facultad de Medicina.

C – Planificación de actividades

Etapa I (febrero-abril)

- 1) Sensibilización del cuerpo docente implicado (Ciclo Básico y ES.FU.NO.), dando a conocer los objetivos, lineamientos generales y alcances del presente proyecto.
- 2) Entrevistas a informantes docentes calificados de ambos ciclos. Se procurará a través de las mismas recoger información relevante acerca de los requisitos que habilitarían a un estudiante, en esta etapa de la carrera, a obtener un aprovechamiento satisfactorio de la enseñanza impartida (fuentes bibliográficas, hábitos de estudio, conocimientos previos, funciones y estrategias cognitivas, etc.)
- 3) Orientación psicopedagógica al cuerpo docente implicado, en aras a detectar tempranamente dificultades escolares, derivando a los sujetos afectados hacia los dispositivos preventivo-asistenciales creados por el DEM a tales efectos.
- 4) Diseño, aplicación y procesamiento de la “Prueba Inicial de Evaluación Diagnóstica 2003”.
- 5) Instrumentación del equipo técnico interviniente (DEM).

Etapa II (abril-octubre)

- 1) Creación de dispositivos preventivo-asistenciales que contemplen aquellas variables de incidencia negativa en el proceso escolar, detectadas en estudios anteriores. Se postulará una oferta distribuida en franjas horarias diferentes, de modo de no superponer horarios con los cursos regulares. Se funcionará con una modalidad de taller, de carácter grupal, estableciéndose un mínimo de 5-7 y un máximo de 12-15 participantes por grupo. La duración de cada taller será, en principio, acotada en el tiempo (por ejemplo: 12 ó 16 encuentros). Esto permitirá repetir la experiencia, dando una mayor cobertura o, en su defecto, habilitará a establecer nuevos contratos entre los interesados y los respectivos coordinadores. Los talleres a ser ofrecidos tendrán la siguiente denominación:
 - a) Orientación vocacional – profesional.
 - b) Jóvenes del Interior en Montevideo.
 - c) Taller de producción oral y escrita.
 - d) Taller de Razonamiento.

e) Espacio de Orientación Estudiantil.⁷

- 2) Ofrecimiento personalizado de los dispositivos creados a aquellos estudiantes que la “Prueba Inicial de Evaluación Diagnóstica” determine como potencial población de riesgo.
- 3) Difusión, en el medio estudiantil, de los dispositivos preventivo - asistenciales creados por el DEM y la forma de acceder a los mismos.

Etapa III (mayo-octubre)

- 1) Detección primaria, por parte de los equipos docentes implicados, de alteraciones o dificultades a nivel del razonamiento y/o del código oral y escrito, manifestadas en la primera instancia de evaluación que requiera de estos instrumentos.
- 2) Aplicación de pruebas específicas a la población estudiantil afectada.
- 3) Evaluación de las pruebas y determinación de subgrupos diagnósticos.
- 4) Devolución, orientación y eventual derivación de los estudiantes evaluados.

Etapa IV (noviembre-diciembre)

- 1) Evaluación de resultados a través de encuestas aplicadas a docentes y estudiantes implicados.
- 2) Sistematización de la información recabada.
- 3) Informe final de lo actuado.

C - Vías de acceso a los dispositivos preventivo – asistenciales

- 1) Directas. Por propia decisión del estudiante o por derivación docente (Ciclo Básico y ES.FU.NO). También el DEM, en función del procesamiento de la “Prueba Inicial de Evaluación Diagnóstica”, podrá realizar derivaciones tempranas. Sólo se podrá ingresar en forma directa a los siguientes talleres: Orientación vocacional - profesional y Jóvenes del Interior en Montevideo.
- 2) Indirectas. Cuando el propio estudiante y/o el agente derivante -docentes de ambos ciclos o equipo del DEM-, estimen oportuna su integración a cualesquiera de los otros dos talleres previstos (Taller de producción oral y escrita, Taller de Razonamiento y Espacio de Orientación Estudiantil), deberán efectuarse previamente entrevistas diagnósticas o, si fuera necesario, un estudio psicopedagógico que avalen la pertinencia de la estrategia elegida y permitan establecer los objetivos a cumplir.

⁷ Se incluirán aquí a aquellos sujetos que presentan dificultades de carácter inespecífico, secundarias a problemáticas de orden social, cultural y, fundamentalmente, psicológico (según causas detectadas en la investigación coordinada por la suscrita: “Ciclo Básico: Análisis del Fracaso Escolar Temprano”).

D – Recursos Humanos

1) Disponibilidad:

Coordinación General: Prof. Adj. Psic. Alicia Kachinovsky (DEM)

Asesoramiento y colaboración calificada: Prof. Adj. Elsa Gatti (DEM)⁸

2) Creación de cargos:

2 grados II (Asistentes) con perfil de Psicólogo Clínico y experiencia en el área educativa; 15 horas cada uno (marzo – diciembre).

1 grado II (Asistente) con formación y experiencia docente y especialidad en el diagnóstico y tratamiento de dificultades en el área del lenguaje; 20 horas (marzo – diciembre).

1 grado II (Asistente) con formación y experiencia docente y especialidad en el diagnóstico y tratamiento de dificultades en el área del razonamiento; 15 horas (marzo – diciembre).

3) Pasantías:

Se seleccionarán quince estudiantes del último ciclo de la Facultad de Psicología, que aspiren a desarrollar la pasantía curricular del Curso de Psicología Educacional en una institución educativa de nivel terciario y de carácter universitario (Facultad de Medicina). Las pasantías serán debidamente supervisadas por los docentes del Área de Psicología Educacional, siendo la Encargada de la misma la Profesora Titular Alicia Kachinovsky.

Prof. Adj. Psic. Alicia Kachinovsky
Departamento de Educación Médica

⁸ La participación de la Prof. Elsa Gatti figura sólo a modo de “colaboración”, ya que sus funciones en el Departamento de Educación Médica están vinculadas fundamentalmente al área de la formación docente y al asesoramiento pedagógico.

Bibliografía

BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1989). **El Nivel Educativo Sube**. Madrid, Morata, 1990.

BEILLEROT, J. (1996). **La Formación de Formadores**. Buenos Aires, Novedades Educativas/ UBA.

CRESALC/UNESCO. (1996). **Actas de la Conferencia Regional: Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996**. Caracas, 1997.

DIAS, M. (1996). El realismo utópico en la reforma de la educación superior. En **Actas de la Conferencia Regional: Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, La Habana, Cuba, 18 al 22 de noviembre de 1996**. Caracas, 1997.

KACHINOVSKY, A. (1999). **Los Aprendizajes a Nivel de la Educación Superior**. UNER (Argentina), mimeo.

KACHINOVSKY, A. y MARTÍNEZ, S. (2000). El Laberinto de los Condenados. En **Educación y Psicoanálisis. Encrucijada de disciplinas. 2das. Jornadas**, Asociación Psicoanalítica del Uruguay; 2001.

MARRERO, A. (1996). Del Bachillerato a la Universidad. Rupturas y continuidades. Éxitos y fracasos. En **Pedagogía Universitaria. Presente y Perspectivas**. Montevideo, UDELAR-UNESCO/IESALC-AUGM, 1999: 225-244.

PRENERON, Ch. et al. (1994). **Des enfants hors du lire**. Paris, Paidós/Recherche.

RUIZ, M. y MALANGA, A. (1998). **Diagnóstico de la Situación de Enseñanza-Aprendizaje en la Facultad de Química: El Colectivo Estudiantil**. Montevideo, UDELAR, -Facultad de Química.

YARZÁBAL, L. (1999). **Consenso para el Cambio en la Educación Superior**. Caracas, IESALC/UNESCO.