

# RELACIÓN CON EL SABER, PADRES Y PROFESORES EN LA ESCOLARIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 10 DE EDUCACIÓN BÁSICA\*

Armando Zambrano Leal\*\*

---

Zambrano Leal, Armando. (2014). "Relación con el saber, padres y profesores en la escolaridad de los estudiantes del grado 10 de educación básica". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 1, Vol. 11, pp. 128-162. Manizales: Universidad de Caldas.

---

## RESUMEN

En el marco de la investigación con estudiantes de 10º grado de educación básica en tres instituciones escolares de Cali, Candelaria y la vereda el Cabuyal, nos propusimos conocer, desde la perspectiva teórica de la relación con el saber, el sentido que tiene para los estudiantes asistir a la escuela y el rol que juegan los profesores y padres en su escolaridad. Para conocer las narraciones escriturales de los niños y niñas se aplicaron 271 balances de saber, instrumento de recolección de información de la teoría. La investigación es de tipo cualitativo-interpretativo con un horizonte comprensivo y las narraciones de los estudiantes fueron tratadas a partir de unidades hermenéuticas en el ATLAS.ti. En este artículo presentamos los resultados relacionados con el rol de los profesores y padres.

**PALABRAS CLAVE:** relación con el saber, rol de los padres, rol de los profesores, sociología del saber, educación.

---

\* El presente artículo es resultado de la investigación acerca de la relación con el saber, sentido de ir a la escuela y el apoyo que reciben de los padres y profesores los alumnos del grado 10º de educación básica. Financiada por la Dirección de Investigaciones de la Universidad ICESI y la Fundación Mayagüez (2014-2015).

\*\* Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Lyon-Paris 8 (Francia). Director y profesor de la Maestría en Educación de la Universidad ICESI, Cali-Colombia. E-mail: azambrano@icesi.edu.co.

Recibido 25 de abril de 2015, aceptado 5 de junio del 2015.

## RELATIONSHIP WITH KNOWLEDGE, PARENTS, TEACHERS IN THE STUDENTS' EDUCATION PROCESS IN TENTH GRADE OF BASIC EDUCATION.

### ABSTRACT

In the framework of the investigation with students of tenth grade of basic education in three institutions of Cali, Candelaria and the small village of Cabuyal, we intended to learn from the theoretical perspective of the knowledge relationship between the meaning that it has for students to attend school and the role that teachers and parents play in their schooling. In order to get to know the narrative writings of the boys and girls, 271 knowledge balanced tests were applied, an instrument use to collect information from the theory. The research is a qualitative – interpretative one with a comprehensive view, and students stories were dealt with hermeneutic units from ATLAS.ti. In this article we show the results related with the role of teachers and parents.

**KEY WORDS:** relationship with knowledge, role of parents, role of teachers, sociology of knowledge, education.

### INTRODUCCIÓN

En 1992 el grupo de investigación ESCOL (Educación Escolaridad y Colectividades Locales) adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Paris 8 (Francia) producto de una investigación sobre la relación con el saber en el colegio y en la prolongación de la escuela primaria, publicó un libro de referencia: *Escuela y saber en los suburbios y en otra parte* (Charlot, Rochex, Bautier, 1992). Cinco años después, los resultados de otra investigación sobre la relación actividad-acción-relación con el saber (*rapport au savoir*) en los liceos profesionales de Saint-Denis, Persan-Beaumont, Aubervilliers, dio como resultado la publicación de otro libro: *Relación con el saber en el sector popular: una investigación en los liceos profesionales de los suburbios* (1997). En esta investigación se aplicaron más de 500 balances de saber y aproximadamente 200 entrevistas semi-directivas a profundidad. Otra investigación importante del grupo ESCOL fue la realizada por Bautier y Rochex (1998) sobre los jóvenes del liceo general y tecnológico. En el caso de la actividad, acción y relación con el lenguaje, los trabajos de Elisabeth

Bautier contribuyen fuertemente con la teoría conocida como *rapport au savoir* (Bautier, 2002), así como la investigación de Charlot y Rochex (1996) sobre las dinámicas familiares y la experiencia escolar vistas desde la perspectiva de los padres de estudiantes inmigrantes.

Producto de estas y otras investigaciones el profesor Bernard Charlot, líder del grupo, elabora una definición de la RAS en tres momentos. En 1982 la definía como “el conjunto de imágenes, expectativas y juicios que se refieren, a la vez, al sentido y la función social del saber y de la escuela sobre la disciplina enseñada, sobre la situación de aprendizaje y sobre sí mismo” (Charlot, 1997: 93). Diez años después propondrá una variación en los siguientes términos: “le rapport au savoir es una relación de sentido y, en consecuencia, de valor entre un individuo (o un grupo) y los procesos o productos del saber” (Charlot, Rochex, Bauthier, 1992: 93). Charlot no contento con la anterior definición propone, en 1997, la siguiente:

leel rapport au savoir es la actividad-acción-relación con el mundo, el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; es el conjunto (organizado) de relaciones que un sujeto establece con todo lo que hace parte del “aprender” y del saber. De una forma más “intuitiva” —afirma él— es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un “contenido de pensamiento”, una actividad, una relación, una ocasión, una obligación, etc., unida, de alguna manera, al aprender y al saber y, por esta vía, es también *rapport* al lenguaje, al tiempo, a la actividad en el mundo y sobre el mundo, con los otros y consigo mismo como alguien más o menos capaz de aprender alguna cosa en cualquier situación (1997: 94).

Establecida la teoría a dimensión antro-po-sociológica, la suma de trabajos e investigaciones dan cuenta de una expansión y de una puesta en funcionamiento en distintos contextos. La teoría ha sido aplicada en múltiples estudios empíricos e incluso en tesis de doctorado (Vanhuelle, 2002; Ouyang, 2008; Demba, 2010; Rousset, 2011). También la encontramos aplicada, entre otros, en los siguientes trabajos: la evolución de la relación con el saber a través del cálculo mental (Douady, 1994); la apropiación del saber escolar de hijos e hijas de obreros, agricultores y artesanos (Hardy & Côté, 1986); las representaciones de los estudiantes de las escuelas normales y su relación con el futuro profesional (Compère & Robaey, 2010); análisis de las formas operatorias de la relación con el saber en la perspectiva de ESCOL y del CERF (Beaucher, Beaucher, Moreau, 2013); saberes tradicionales y

su relación con los saberes científicos (Samson et al., 2013); relación con el saber en los discursos verticales y horizontales de los profesores en una clase de maternal en Francia (Richard-Bossez, 2013); la violencia institucional en las escuelas (Le Mouillor, 2013); las diferencias en el dominio conceptual de los estudiantes y en el análisis del aprendizaje del electromagnetismo al inicio de la licenciatura (Venturini & Albe, 2002); las prácticas pedagógicas en la enseñanza superior y la relación con los saberes de estudiantes provenientes de sectores desfavorecidos (Rey et al., 2005); pertinencia de la relación con el saber en los profesores de ciencias humanas en la secundaria (Therriault, Bader, Ndong, 2013); la relación con el saber en educación física y deportiva en un colegio (Jordan & Terrise, 2005); la formación inicial de los profesores en la universidad y la elaboración del “informe profesional” (Brossais & Terrise, 2007); currículo por competencias y pedagogía por objetivos (Jonnaer, 2008); relación con el saber y su vínculo con el fracaso escolar (Hernández y Hernández, 2011); el abandono escolar en los jóvenes españoles de Cataluña (Hernández y Tort, 2009); el placer del aprendizaje en los sectores populares (Ireland et al., 2007); límites, transgresiones y relación al saber en la adolescencia (Hans, 2008); relación con el saber en profesores de secundaria y en formación (Jellab, 2008); figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° grado de educación básica (Zambrano, 2014).

Esta teoría ha sido muy importante, pues ha permitido develar aspectos que las grandes encuestas ocultan. Ella se dirige a conocer, a través de las narraciones de los estudiantes, lo que para cada uno significa ir a la escuela, el sentido que ocasiona y los modos como entran en relación con los saberes. La teoría divide los saberes en: aprendizajes intelectuales y escolares (AIE); aprendizajes de desarrollo personal (ADP); aprendizajes relacionales y afectivos (ARA); y aprendizajes de la vida cotidiana (AVC) (Zambrano, 2014). La importancia de esta teoría consiste también en conocer el apoyo y rol de profesores y padres en la escolaridad del niño. La tesis consiste en explicar que el apoyo de los profesores y padres es clave en el rendimiento escolar. Así, el sentido de ir a la escuela para un estudiante no se limita en exclusivo a asistir sino en la relación que él establece con los otros, el mundo y consigo mismo, jugando un papel muy importante los profesores y padres de familia.

## **ELEMENTOS DE BASE DE LA INVESTIGACIÓN**

La noción de rol puede definirse como “un conjunto de comportamientos asociados a un lugar y/o a un estatus que los diferentes actores sociales esperan recíprocamente

el uno del otro” (Bloch et al., 1997: 1124). En función de objetivos estimados como importantes y necesarios en una actividad, la posición y participación que cada uno tiene en relación con los objetivos determina el rol en el juego, en la actividad. El rol implica participación y posiciones cuya movilización muestra grados de interés, niveles de compromiso, disposiciones respecto de sí y de los otros. En la escuela, el rol de los actores es inherente a sus posiciones. La del alumno consistirá en el despliegue de comportamientos, actividades inherentes al aprendizaje y concomitantes con el conjunto de elementos que integran el sistema y cuyas competencias evidencian niveles de compromiso, participación, acción. Por ejemplo, los estudios sobre las competencias sociales o académicas del alumno muestran que estas se expresan en dos tipos de comportamiento: los asociados al apoyo y al respeto (Wentzel, 1991). A los alumnos se les pide que cooperen en las actividades del aprendizaje, que realicen las actividades propuestas, que aprendan las lecciones, que compartan sus ideas con los otros, que cooperen en el comportamiento general de la clase, entre otros (Maulini & Perrenoud, 2005; Filisetti & Peyronie, 2007). Si esto sucede con el estudiante, ¿qué se espera de la familia y los profesores? De los padres, en particular, se espera que apoyen al niño, lo estimulen, lo aconsejen y lo escuchen, lo orienten. “Los padres están llamados a coordinar, mediar y tejer las influencias educativas de los otros actores escolares” (Montandon, 1994: 164). Respecto de los profesores se han identificado dos expectativas. Ellos juegan un rol organizacional que consiste en la regulación de los comportamientos de los alumnos, así como administrar y proponer el ajuste de las tareas que sirven de soporte a los saberes escolares transmitidos (Maulini & Perrenoud, 2005: 161). Ellos también juegan un rol importante en la socialización del estudiante debido a su posición de adultos y al saber que les confiere su profesión. Los aspectos inherentes a sus aprendizajes exigen, entre otros, que el profesor dé pruebas de interés por la disciplina que enseña y se muestre como un apoyo; su posición debe ser justa, equitativa y solidaria cuando los estudiantes así lo soliciten (Wentzel, 1997).

### **Rol, prácticas familiares y escolarización**

Tal vez sea a partir de 1970 fecha en la cual se comienza a estudiar con sumo interés la relación entre padres y escuela. El interés por entender las prácticas familiares y su incidencia en los buenos o malos resultados escolares de los niños tiene su explicación en la transformación de la familia, pero también de la escuela. La transformación de la familia como resultado de las mutaciones económicas indujo a un número considerable de investigadores a interrogar el lugar, rol y efecto de

la familia en las trayectorias escolares de los hijos (Changkakoti & Akkari, 2008). Numerosas han sido las investigaciones y variados los enfoques y metodologías empleados en este campo. La familia, contribuyó, como se conoce, al reforzamiento de la importancia de la escolaridad para sus hijos e insistió en el beneficio de los estudios para el futuro del infante. La familia deviene un elemento fundamental en la calidad educativa y un objeto de estudio. Los padres se convierten en un apoyo fundamental para el éxito escolar de los hijos. “La implicación de los padres en la escolaridad de sus hijos acrecienta la probabilidad de que este pueda progresar de forma óptima tanto en el campo de los aprendizajes como de las actitudes” (Montandon, 1996: 65). Esta convicción llevó a los estudiosos a buscar explicaciones a través de grandes encuestas, entrevistas a grupos focalizados, de control y experimentales dirigidas a los profesores, padres y alumnos.

Sin lugar a dudas, durante la última década del siglo anterior las prácticas educativas familiares entraron en el campo de interés de los investigadores. Sociólogos, economistas y psicopedagogos comenzaron a estudiarlas y no solo para describirlas, sino para entender su implicación en los resultados de los estudiantes (Charlot & Rochex, 1996: 140). Los expertos del fracaso escolar forjaron las primeras tipologías de los estilos educativos focalizando el análisis en los modos de interacción entre los padres y los niños. La diferenciación de las prácticas educativas dieron lugar a una clasificación en los siguientes ejes: grados de flexibilidad o rigidez de dichas prácticas; grados de autonomía acordada al niño tanto en su relación con la familia como en su actividad cognitiva; y los grados de apertura o de repliegue respecto de la familia (Charlot & Rochex, 1996: 140).

En un horizonte más centrado sobre las tipologías de las familias, los especialistas se esforzaron por encontrar explicaciones sobre los buenos resultados escolares de los hijos de las familias inmigrantes y de las clases populares. Estas investigaciones tuvieron como objeto contestar la clásica posición social promovida por la teoría de la reproducción (Zéroulou, 1985; Terrail, 1990; Laurent, 1992; Lahire, 1994, 1995). Los niños de las clases populares también obtienen excelentes resultados, lo que condujo a interrogar el papel que jugaban los padres con capital cultural exiguo y cuyas trayectorias escolares fueron interrumpidas por el desplazamiento y alejamiento de su hábitat natural. Las prácticas familiares y las costumbres de la acogida del otro aparecían como una variable importante en los estratos populares. La escolarización de los hijos de obreros y artesanos reflejaba la aspiración social y mostraba un interés de superación de clase. Al interior de las familias dichas

prácticas se traducían en categorías del orden moral, la buena civilidad, una correcta vestimenta, un gusto por el logro o las buenas costumbres como el saludo, respeto y reconocimiento del que acoge. Estas y otras prácticas eran insumos necesarios e inspiraban un sentimiento de logro en los hijos del inmigrante, del obrero o del artesano.

En el caso de las familias inmigrantes, los procesos de socialización marcados por el imaginario de la cultura de acogida inspiraron un prototipo de comportamiento que sin renegar de la cultura de origen sería coadyuvante de los buenos resultados escolares (Dubet & Martucelli, 1996). En el caso de las sociedades con altas tasas de inmigración, el perfil socioeconómico de las familias inmigrantes era retenido como un insumo que intervenía en el rendimiento escolar de los estudiantes aunque la relación comunicación familia-escuela parecía ser aún más determinante que la posición de clase la que es equiparable, en el caso de las familias inmigrantes, a las de los obreros del país de acogida (Kanouté & Llevot, 2008).

Si hemos citado las familias inmigrantes es porque ellas inspiraron amplios trabajos de investigación y forjaron importantes categorías como integración, acomodamiento, comprensión de la simbología escolar, apropiación de prácticas de estudio, despliegue de tipologías de comportamiento, entre otras, todas ellas integradoras de una mayor explicación del logro o fracaso escolar. De otro modo, el estudio de las familias inmigrantes fue la base de las investigaciones que dieron lugar al amplio espectro del papel de la familia en la escolarización y sus efectos positivos o negativos. El estudio de la relación familia inmigrante-escuela fue necesaria para ampliar las explicaciones sobre el capital humano.

En efecto, la distancia cultural contradujo las tesis relativas al “instinto de clase” dado que algunos hijos de las clases populares se integraban bien a los códigos culturales vía el aprendizaje de la lengua; la escuela promocionaba un sentido real de socialización y acogía la diferencia contribuyendo así en la construcción de un espacio social más plural, menos restringido culturalmente. Así como las familias inmigrantes entendían la importancia de la escuela para una integración eficaz, las de las clases populares veían a la escuela como muy importante para la promoción social (Courtois & Delhaye, 1981; Laureau, 1989; Montandon & Perrenoud, 1987). El acompañamiento de los padres en los estudios del niño se tradujo en ayuda y control sobre su trabajo escolar y comunicación entre padres e hijos sobre la cotidianidad escolar. Esto conducirá a diferentes expertos a clasificar dicha práctica

en prácticas intrafamiliares y prácticas indirectas sobre el trabajo escolar. Por ejemplo, Tazouti (2003) en una investigación sobre las prácticas de acompañamiento escolar intrafamiliar diferenció las prácticas en relación directa con la escolaridad de los estudiantes adolescentes especialmente en las dimensiones de relación de los padres con el saber, la lectura y el lenguaje. El interés de los padres por las relaciones personales del estudiante (amigos, relación con los profesores, entre otras); el seguimiento de la escolaridad del niño en términos de conocer el nivel de rendimiento en los estudios, verificación de las tareas, y demás. Finalmente, la presión de los padres sobre el éxito escolar del niño en términos de apoyo afectivo o negativo fue una variable importante en este estudio. Lo que se transmite en la familia tiene un impacto en la escolaridad de los niños y es fundamental para su desarrollo especialmente en lo que tiene que ver con las prácticas lingüísticas, hábitos de comportamiento, actitudes, la capacidad para jugar e incluso para sonreír; es decir, todo lo que fundamenta a un ser humano en su esencia social y que proviene de la forma implícita del aprendizaje familiar (Humbrecht, Lahaya, Balsamo, Pourtois, 2006: 652).

El acompañamiento de la escolaridad por parte de los padres también produjo la clasificación de categorías tales como el apoyo afectivo familiar, comunicación padres-profesores, comunicación padres-escuela, comunicación padres-adolescentes y las interacciones padres-adolescentes sobre el trabajo escolar (Deslandes & Bertrand, 2005). El tema del estilo de participación parental como prácticas educativas familiares explica aspectos como la sensibilidad, afecto, impulso a la autonomía del estudiante y estímulo permanente de los padres hacia el estudiante incide poderosamente en el éxito escolar. Los trabajos sobre el acompañamiento familiar traducido en apoyo, control, estima de sí, relaciones padres-escuela, padres-profesores dejan al descubierto la importancia del rol que tiene la unidad más importante de la sociedad como lo es la familia en el éxito o fracaso escolar. Esto generó otros estudios más centrados en el seguimiento continuo del compromiso del estudiante y de qué manera el acompañamiento familiar evoluciona con el tiempo (Bergonnier-Dupuy & Esparbès-Pistre, 2007).

El interés por conocer las prácticas familiares y su impacto en la escolaridad del niño ha promovido el uso de teorías centradas en las necesidades. Por ejemplo, Pourtois y Desmet (2004) elaboran una teoría psicopedagógica para conocer la forma como se construye la identidad de una persona. Las dimensiones afectiva cognitiva, social y de valor están definidas en términos de necesidades en la siguiente escala: la



primera tiene que ver con la afiliación cuyas necesidades son aceptación, entrega y apego; el logro cognitivo alude a la estimulación, experimentación y refuerzo; la autonomía, por su parte, exige comunicación, consideración y estructuras; mientras que la dimensión ideológica alude a la presencia de valores como la ética (necesidad del bien y de lo bueno), la estética (necesidad de lo bello) y la veracidad (necesidad de lo verdadero). Esta teoría ha permitido que trabajos de investigación puedan desglosar acciones de coeducación, ya que conociendo las necesidades escolares y familiares del niño las competencias susceptibles de enseñarse encuentran mayor sentido. Por ejemplo, identificar qué competencias exige la dimensión autónoma del estudiante permite promover una práctica más eficaz tanto en el ámbito familiar como en el escolar.

El tema de la motivación de los padres también ha estado en el corazón de las investigaciones. Esto ha llevado a caracterizar a las familias según el nivel económico, los intereses de clase y preocupación por el futuro de los aprendizajes del niño. Así, por ejemplo, las familias monoparentales con poca escolaridad tienen menos incidencia en la escolaridad del niño que las familias tradicionales con niveles altos de escolaridad (Deslandes & Bertrand, 2004). La motivación por el logro escolar de los estudiantes interviene en los aprendizajes de estos traduciéndose en un acompañamiento inusitado en las actividades extraescolares, en cursos de refuerzo escolar, en procesos de lectura con el niño, en el apoyo brindado para la realización de las tareas. La presencia de los padres en la escolaridad refuerza el sentimiento de logro de los niños inclusive afecta positivamente su comportamiento en la institución (Fortin & Mercier, 2008). Otro elemento de la motivación se observa en la participación de los padres en la vida escolar del niño. Esta se traduce por las expectativas, atribuciones respecto del rendimiento escolar, frecuencia y contacto con los profesores y directivos, duración de las tareas, comportamiento del niño y de los padres durante las tareas en casa (Normandeau & Nadon, 2000).

### **Los padres y el aprendizaje de las disciplinas**

Sin pretender la exhaustividad, las investigaciones sobre el rol de los padres en el trabajo escolar por disciplinas han permitido la cohesión de un campo singular en el espectro del fracaso y logro escolar. De otro modo, la intervención/participación de la familia especialmente de los padres en la trayectoria escolar de los hijos también se ha movilizó al campo de las disciplinas escolares. Un estudio sobre la colaboración escuela-familia en el aprendizaje de las matemáticas, según la

percepción de los estudiantes, mostró que la participación de los padres en el seguimiento del aprendizaje de las matemáticas de sus hijos está asociada con los resultados obtenidos en esta disciplina por los estudiantes y en especial por la comunicación —positiva o negativa— entre padres y profesores de matemáticas y la participación de los padres en las actividades de aprendizaje del alumno en la casa (Deslandes & Lafortune, 2001). Los estudios sobre las percepciones que tienen los estudiantes en el aprendizaje de las matemáticas muestran las actitudes positivas promovidas por los padres. El conocimiento de la disciplina por parte de los padres contribuye poderosamente en el excelente rendimiento del estudiante. No se trata solamente de conocer la eficacia en la acción pedagógica del profesorado, lo que el profesor promueve en el aula de clase, sino también de las percepciones que tienen los padres sobre las capacidades de sus hijos, los grados de acompañamiento en actividades de difícil comprensión o en las actividades de comunicación en el seno de la familia.

Una investigación de corte clínico se propuso estudiar los componentes didácticos del acompañamiento doméstico en el análisis del trabajo personal de un estudiante (Esmenjaud-Genestoux, 2008). El caso de Gaëlle permitió construir un itinerario de análisis sobre el acompañamiento parental en el aprendizaje de las matemáticas y el objetivo consistió en observar durante catorce sesiones el estilo de acompañamiento para desglosar los procesos de conquista de la autonomía del estudiante. Los resultados, valiosos en sí mismos para la investigación educativa y en especial para la didáctica de las matemáticas, mostraron cómo las rutinas de acción, apropiación personal de lo transmitido en clase, confiabilidad de la acción en sus ejercicios, adecuación cultural de la producción, justificación de una práctica experta controlada por los saberes identificados en el ejercicio en casa y la perennidad de la adquisición, tienen fuertes vínculos con el logro o fracaso en el aprendizaje de esta disciplina escolar. El autor reconoce que dichas responsabilidades corresponden con el trabajo didáctico y sus principios de base.

En cuanto al lenguaje, numerosos estudios exponen la importancia y relevancia de la participación de los padres en el aprendizaje de la lectura y de la escritura de sus hijos. En las clases sociales más desfavorecidas, los niveles de analfabetismo de los padres son un obstáculo al excelente desempeño en lenguaje de los niños. Estos padres tienen dificultades para responder positivamente a las demandas de ayuda de sus hijos (Lareau, 1987; Lightfoot, 2003). La motivación de los padres y el anhelo por ver a sus hijos superar las condiciones de clase parece ser una de las

variables determinantes en el logro escolar (Deslandes, 1996, 2005). Sobre la base de los datos arrojados por el informe PISA 2000, el trabajo de DeBlois et al. (2008) muestra los efectos de tres modalidades de acompañamiento de los padres sobre el rendimiento en lectura de estudiantes canadienses. El rol de la comunicación cultural y social entre padres y adolescentes aparece como determinante en el despliegue de competencias comunicativas y escriturales, así como el apoyo pedagógico muestra que los padres intervienen cuando los adolescentes tienen dificultades. El profundo respeto por la autonomía hacia los adolescentes señala que los padres orientan a los hijos en sus actividades escolares ofreciéndoles pistas para el desarrollo de las tareas. Las prácticas lingüísticas y la relación con la escritura indican un abanico de trabajos interesantes todos dirigidos a explicar las formas de actividad, acción y relación —*rapport*— con el lenguaje y las dificultades en el lenguaje escrito (André, 1994; Barré-de Miniac, 2000; Bautier, 2002; Dabène, 1987; Lahire, 1993; Penloup, 1995; Reuter, 1996; Ruellan, 2000). Generalmente dichas dificultades escriturales tienen, entre sus causas, la relación con la norma, las reticencias y resistencias; tensiones inherentes al acto escritural. En este orden, por ejemplo, la investigación de Szajda-Boulanger (2006), sobre las prácticas de lenguaje escrito en los estudiantes de una Sección de Enseñanza General Adaptada (SEGPA) en Lille (Francia), mostró que la relación con la escritura de los alumnos de 8° y 9° de educación básica tiene sus dificultades en el sentido ambiguo y experiencial de la escritura. Las deficiencias están fuertemente relacionadas con la norma y con las reticencias, resistencias y tensiones que tal acto engendra en el imaginario de los sujetos.

### Rol de los profesores

Después de 1980, fecha aproximada del cambio paradigmático de los objetivos y funciones de la escuela, la práctica del trabajo escolar está orientada al aprendizaje. Niños y niñas asisten a la escuela porque tienen algo que aprender, porque allí se preparan para cuando la apuesta sea decisiva (Meirieu, 2002). El rol de los profesores también cambió, pues de la enseñanza se pasó al aprendizaje. Mientras el alumno asiste a la escuela para aprender, los profesores lo hacen para hacer aprender. La escuela centrada en la enseñanza es un asunto de un pasado no muy lejano. Desde hace algo más de tres décadas el trabajo pedagógico de los profesores consiste en crear todas las condiciones para que el estudiante aprenda. Siguiendo el triángulo pedagógico propuesto por Houssaye (1993), cuando el alumno ocupa el centro del proceso pedagógico, la actividad del profesor cambia; este debe

organizar, planificar, instrumentalizar, diseñar e implementar situaciones en las que la actividad esté dirigida al aprendizaje del estudiante. Este desplazamiento se conoce en la teoría de Houssaye como el *formador-educador*. Significa tal desplazamiento que los profesores más que transmisores del saber son sujetos profesionalmente capaces de organizar las condiciones para que el estudiante aprenda; el profesor despierta el deseo de saber y esto ya es una exigencia que demanda el juego de un cierto tipo de inteligencia y la puesta en práctica de un saber didáctico.

Hoy en día, los saberes escolares políticamente se organizan en función de los aprendizajes y su terreno son las competencias. Esta nueva dinámica produjo un conjunto de investigaciones clásicas e inscritas principalmente en el ámbito sociocognitivo. Las interacciones alumno-profesor y alumnos-alumnos se ha consolidado como marco de referencia y han adoptado una perspectiva sociocognitiva enmarcada en los aprendizajes en sentido lato. Particularmente, la explicación de las interacciones se ha inspirado de la tradición socioconstructiva postpiagetiana (Doise & Mugny, 1981; Mugny, 1985) e interaccionista (Perret-Clermont, 1996; Nicollet, 1995; Baltes & Staudinger, 1996; Gilly, Roux & Trognon, 1999; Dumas-Carré & Weil-Barais, 1999). Las interacciones entre los actores (profesores-alumnos; alumno-alumno) han sido estudiadas, de una parte, a partir de la simetría-asimetría de las competencias y, de otra parte, en relación con el déficit/logro. La pregunta clave ha consistido en conocer los grados de interacción y sus efectos en los aprendizajes escolares. Esto ha conducido a la evaluación de los efectos de las pedagogías. Así las pedagogías activas de corte cooperativo, del proyecto o diferenciada centran su atención en la actividad-finalidad y el éxito o fracaso dependerá, primeramente, del compromiso del alumno. Su logro también está relacionado con los niveles de participación de los padres y los grados de acompañamiento del profesorado. En sentido estricto interacciones entre actores y aprendizajes han permitido comprender las posiciones de los sujetos, sus grados de compromiso, actitudes y representaciones en las actividades. En lo que respecta a los trabajos sobre el aprendizaje de los alumnos, es claro que el tema de la metacognición y desarrollo intelectual está en el centro de interés. La reflexión sobre el proceso de aprendizaje es consustancial con el desarrollo del pensamiento crítico; que el estudiante pueda reelaborar los procesos es importante de cara a la comprensión del porqué de su aprendizaje. Ser consciente de lo aprendido implica saber entender el cómo y porqué de lo aprendido. En la medida en que los estudiantes sean capaces de reelaborar el proceso de aprendizaje su desarrollo intelectual se consolidará mejor. Por lo general, la reflexión sobre el proceso vivido en el aprendizaje da cuenta del intelecto de los sujetos.

El espacio tradicional de aprendizaje escolar es el aula de clase. El aprendizaje de un alumno depende de la pedagogía que allí promuevan los profesores. El ambiente pedagógico del aula de clase, los procesos de dictación del saber, el modo y métodos empleados trazan las diferencias entre un aprendizaje logrado y un aprendizaje fracasado. Es en este orden que las pedagogías frontales son la contracara de las pedagogías activas; de ellas nace o bien las clases cooperativas, las mutuales o tradicionales. El estudio sobre el impacto de las pedagogías sobre los aprendizajes escolares ha conducido a numerosos investigadores a estimar como variable dependiente la acción pedagógica. El fracaso o logro escolar también depende de la pedagogía que sustenta el proceso enseñar-aprender. En este ámbito, numerosas investigaciones han mostrado mayor efectividad en el logro de los aprendizajes en las clases cooperativas que las clases cuya pedagogía frontal es predominante.

Así, por ejemplo, Kumpulainen & Kaartinen (2000) en el marco de una investigación comparativa entre una clase cooperativa y una tradicional demostraron que las interacciones de estudiantes de 12 años en la expresión en lenguaje y matemáticas son más eficaces en las primeras que en las segundas. En la primera los jóvenes tienden más a realizar un intercambio con sus compañeros dado que exploran, cuestionan, opinan y argumentan los puntos de vista, mientras que en la clase tradicional la referencia principal del trabajo pedagógico es la escucha pasiva. La asimetría profesor-alumno en este tipo de clases debilita el intercambio entre estudiantes. El análisis funcional que estos investigadores realizan muestra el alto nivel de compromiso en la actividad y tal compromiso varía según la especificidad: organización, modelización y cuestionamiento para el caso de las matemáticas; mientras que en el ámbito del lenguaje, la lectura en voz alta y la revisión compartida de los textos induce a la motivación y participación activa de los estudiantes. Los niveles de motivación son más notorios en las clases cooperativas que en las clases tradicionales. Asimismo, los estudios sobre las interacciones con el lenguaje a través de la literatura muestran que los alumnos comprenden mejor los textos literarios cuando están expuestos a la escucha, el intercambio de puntos de vista entre actores permitiéndoles aprender más de los otros que si lo hicieran por sí solos (Rojas-Drummond, Hernández, Vélez, Villagrán, 1998). La motivación, pieza clave de las clases cooperativas y en general de las pedagogías activas, muestra que las actividades colaborativas despiertan más interés en los alumnos que aquellas sustentadas en el aislamiento o la individualidad (Schachar & Fischer, 2004).

El tema de las interacciones ha tocado indiscutiblemente el de las representaciones de los actores. Según el lugar que ocupen en el espacio pedagógico, sus representaciones varían. Mientras el profesor cuya pedagogía es tradicional-frontal representa el saber como un objeto que se comunica independientemente de si el alumno lo entiende o no, el profesor constructivista orientará su acción pedagógica en función de una comunicación más individualizada y menos homogénea. Este se interesará por el aprendizaje de cada uno y tendrá en cuenta la historia personal del estudiante, sus puntos de apoyo, su motivación y ritmos de aprendizaje. El trabajo en grupo ha sido un terreno fértil de las investigaciones sobre las representaciones que tienen los profesores sobre el saber científico. Por ejemplo, Cuisinier et al. (2007) muestran en una investigación sobre las representaciones de los profesores respecto del trabajo de los estudiantes y la distancia entre las prácticas de clase y los saberes científicos movilizados, la importancia que adquiere para el éxito escolar del estudiante tanto la motivación como una buena representación de sus capacidades. Con la ayuda de un cuestionario aplicado en 27 escuelas de la región parisina se dieron a la tarea de correlacionar las interacciones entre el interés del aprendizaje del alumno desde el punto de vista de la metacognición, aprendizaje y comunicación entre pares. Asimismo, buscaron interrogar el lugar de las interacciones y las situaciones de cooperación en el marco del programa nacional 2002 y el rol de la institución escolar en cuatro campos (saber, inteligencia, personalidad y socialización) integrados a las características de los profesores y de las instituciones en donde se aplicó el cuestionario. Los resultados mostraron la actitud favorable a la interacción por parte de los profesores independientemente de la experiencia, nivel de formación y curso que enseñaban. La actitud favorable depende de la importancia de la escuela en los campos como construcción de saberes, desarrollo de la personalidad o la inteligencia y la socialización.

En síntesis, la participación del profesorado en los aprendizajes de los estudiantes no se limita en exclusivo a la sola administración de los saberes y menos aún a la transmisión técnicamente organizada. El rol del profesor se amplía al acompañamiento, al establecimiento de una relación menos asimétrica, al forjamiento de relaciones más horizontales, menos verticales. La calidad del aprendizaje no depende de la posición hegemónica del profesorado, ni de la sola constancia en los ejercicios de parte del alumno, sino de la equidad en el compromiso, la inteligencia para integrar y hacer participar a todos en un proyecto colectivo; aquí la comunicación con los estudiantes es clave. No se trata solo de transmitirles el saber, sino también de estar atentos para constatar si estos lo han aprendido.

Conocer las dificultades de aprendizaje es una de las exigencias fundamentales del docente hoy en día; estar atento a sus problemas y dispuesto a proveerle una ayuda puntual integra también el campo de sus competencias profesionales. Si bien es cierto que el rol de profesor es el de un agente socializador también es cierto que su papel es ser un guía, orientador, consejero, referente, en todo caso, para el alumno. No solo se trata de ejercer la disciplina ni de transmitir el saber, sino también de saber acompañar a los estudiantes en su proceso de formación como sujetos y ciudadanos. El profesorado es una referencia importante en la actualidad, un punto de apoyo crucial en la construcción del alumno como sujeto. Saber interpretar los silencios, ausencias, despistes del alumno es tomarlo en su ser como una persona importante; significa, igualmente, valorarlo en su personalidad como un sujeto capaz de integración; un sujeto en toda su dimensión. El reconocimiento del alumno como sujeto y ciudadano tiene tanta importancia como saber organizar los saberes y didactizar sus procesos. Aprender es constituirse en sujeto y a los profesores les compete saber jugar inteligentemente en este orden; saber escuchar las demandas de los alumnos máxime hoy en día cuando la pérdida de referencias es una realidad crucial en los jóvenes. En general, los profesores cumplen un rol que va más allá de la simple transmisión del saber escolar; el profesor ayuda, motiva, aconseja, orienta, apoya, anima, escucha y esto impacta el horizonte pedagógico. Los docentes están llamados a ver a sus alumnos en su integralidad, a no verlos como simples consumidores de saber y esto exige proponer, organizar y conducir talleres, clases de recuperación, oportunidades de aprendizaje, consejos de ayuda, en últimas a implementar el consejo metodológico (Meirieu, 1987).

## **METODOLOGÍA Y RESULTADOS**

Esta investigación aplicó 271 balances de saber. Este instrumento es de carácter cualitativo y las preguntas son abiertas, permitiendo la narración de los sujetos. Cada narración es privada, lo que implica que los datos de nombre, apellidos, se descartan y solo se conservan los de la institución, grado y fecha de las respuestas. Se establece un código para identificar la institución. El balance de saber está compuesto de 10 preguntas abiertas.

Tabla 1. Número de participantes e Instituciones

Institución	011		032		033		041	
	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños	Niñas	Niños
Sujetos estudiantes	17	13	0	0	29	1	19	11
	0	0	0	0	28	0	11	12
	0	0	14	9	0	0	0	0
	0	0	10	16	0	0	0	0
	0	0	11	19	0	0	0	0
	0	0	12	9	0	0	0	0
	0	0	18	12	0	0	0	0
Subtotal	17	13	65	65	57	1	30	23
Total Institución	30		130		58		53	
Gran Total	271							

Tabla 2: Instituciones y códigos Id IE

Nombre Institución	Id IE	Sede
Julio Caicedo y Téllez	011	Francisco de Paula Santander
Nuestra Señora de la Candelaria	032	Germán Nieto
	033	Sagrada Familia
Marino Renjifo Salcedo	041	Marino Renjifo Salcedo

Para el tratamiento de la información se diseñó la rejilla de análisis. Se crearon los códigos para cada institución escolar Id IE (ver tabla 2). Se crearon las unidades hermenéuticas y la información fue tratada en el software ATLAS.ti 7.0.74.0 de carácter cualitativo. La transcripción de las narraciones no se corrige (se conserva tal y como está escrita cada narración con errores), pues ahí reside la riqueza de cada evocación. Creadas las unidades hermenéuticas se procedió a vaciar la información, cuestionario por cuestionario, a partir de las categorías retenidas y las figuras de aprendizaje que propone la teoría. La interpretación de la información está orientada por el sentido y apoyo de acuerdo con nuestra pregunta de partida y el presupuesto.

### Apoyo de padres, familia, amigos, otros

Una de las preguntas buscaba conocer lo siguiente: cuándo no estás en la escuela ¿recibes ayuda y/o apoyo de alguien para realizar las tareas o trabajos escolares? ¿Quién te ayuda? ¿Cómo te ayuda? Y, si no te ayudan ¿por qué crees que no lo hacen?, en 82 ocurrencias responden que reciben ayuda de los padres, de los familiares en 64 ocurrencias, de compañeros y amigos 87 ocurrencias, de otras



personas 25 ocurrencias, reciben ayuda de Internet (14 ocurrencias), 57 estudiantes dicen que no reciben ayuda y 9 no responden. El número de ocurrencias no es igual al número de participantes, ya que puede ser que en un mismo alumno o alumna se presenten varias evocaciones sobre la misma cuestión.

Tabla apoyo padres, familiares, amigos.

<b>Apoyo padres, familia, amigos</b>	<b>Totales</b>
de los padres	82
Familiares	64
de amigos/compañeros	87
Otros	16
Internet	14
No recibe ayuda	57
No responde	9
<b>Totales</b>	<b>329</b>

Los estudiantes sienten el apoyo de sus padres, por lo general en aspectos académicos, a través de explicaciones cuando no comprenden y les ayudan en ciertas ocasiones a realizar tareas. Los estudiantes consideran que su ayuda se debe a que desean lo mejor para ellos porque se preocupan por su futuro. Además, de la ayuda de los padres, los estudiantes consideran que reciben apoyo de familiares en especial de los hermanos (36 ocurrencias) que cursan estudios superiores o ya han terminado el bachillerato, los primos (15 ocurrencias), los tíos (14 ocurrencias), los abuelos (3 ocurrencias), de ellos, en general, reciben ayuda a través de explicaciones o aclaraciones de aspectos académicos; a su vez también reciben ayuda económica, en especial de los hermanos. Al igual que con la ayuda de los padres en algunas respuestas se puede leer cierta distancia frente a la ayuda, pues es considerada como una forma poco autónoma de resolver los asuntos escolares. La ayuda que prestan los compañeros, también importante para los estudiantes, se dirige a explicar cuando no comprenden algo visto en clase o a desatrasar al estudiante cuando no asistió al colegio; de igual manera, se brinda apoyo cuando realizan trabajos o talleres en grupo. Algunos estudiantes expresan que fuera de la escuela recurren a la ayuda de personas diferentes a las de su familia como vecinos, padrinos, mientras que otros no especifican a quién piden ayuda (16 ocurrencias). Algunos estudiantes consideran que no necesitan pedir ayuda porque pueden hacerlo por ellos mismos o incluso porque en el nivel en que van ya deben ser autónomos.

Los estudiantes sienten el apoyo de sus padres, en general en aspectos académicos, a través de explicaciones cuando no comprenden y les ayudan en ocasiones a realizar tareas. Los estudiantes consideran que su ayuda se debe a que desean lo mejor para ellos porque se preocupan por su futuro.

**P19: M01110001:** *“Recibo ayuda o apoyo de mis padres ellos siempre han estado pendiente de como me va en la escuela, aunque mi papa solo estudio hasta 8° grado siempre me ha tratado de ayudar en todas las tareas que tengo”.*

**P40: F03210080:** *“Si me ayudan lo hacen porque creo que quieren lo mejor para mi”.*

**P56: M03210085:** *“Si cuando estoy fuera o sea en mi casa resivo ayuda de mi mama, como pues mas que todo cuando me toca realizar dibujos ella me los realiza”.*

En otras ocasiones, la ayuda de los padres se dirige a orientar al estudiante en la búsqueda de soluciones o a la búsqueda de información en Internet:

**P95: F03210169:** *“Mi madre me ayuda a responder siertas dudas que yo tenga igual el internet es de mucha ayuda, pero siempre es mi madre la que me ayuda”.*

**P111: M03210175:** *“Cuando estoy en la escuela resivo ayuda por mis padres me explica como devo de hacer para buscar las cosas en interne y en lo de artistica me ayuda hacer la manualidades”.*

**P219: F03310104:** *“Cuando estoy fuera del colegio para hacer mis tareas a veces resivo ayuda de mi mamá, auque como ella trabaja, generalmente hago las cosas sola, pero si no me siento capaz de hacer algo cuando ella llega le pido su ayuda o a otros familiares. Ella me ayuda a estudiar, a a hacer un trabajo me da su opinion o cuando estoy haciendo algo que ella va y me saca las fotocopias”.*

En algunas respuestas se puede leer que, a veces, la ayuda de los padres no se considera conveniente dado que los estudiantes por la edad y el grado que cursan ya deben realizar sus tareas de manera autónoma.

**P51: M03210075:** *“Si de mis padres me ayudan explicandome las tareas y ayudandome con las carteleras y si no me ayudan es por que ellos quieren que yo aprenda mas y quieren lo mejor para mi!”.*

**P73: M03210126:** *“Algunas veces me ayudan mis padre pero pues otras veces no por que cuando uno quiere uno busca y asi como busca uno logra”.*

**P114: M03210178:** *“Cuando ya no estoi en la escuela y dejan trabajos o talleres prefiero aserlos solo pro que prefiero tener mis esfuerzos entienda o no entienda por que en la vida no es bueno vivir de otras personas pero tener uno mismo sus desarrollos para resolverlas cosas y si ya es algo que no entiendo se los digo a mis padres con sus conocimientos puedo lograr de terminar un trabajajp etc”.*

A su vez consideran que reciben ayuda en aspectos económicos, aportando dinero cuando lo requieren para asuntos escolares o para reforzar conocimientos con clases extras:

**P9: F01110016:** *“Cuando son con mayor dificultad solicito ayuda a mi madre, pero basicamente la ayuda que requiero es el aprobe de dinero. pero, la ayuda a mayores se acabó cuando inicié el bachillerato. Desde entonces las actividades realizadas son por mi, ya que ese grado de dificultad está ahora a mi nivel”.*

**P170: M03210228:** *“Me ayuda mi mama ella me ayua cuando tiene plata para poder darme cuando le pido para las tareas y cuando no me da es porque lo utiliza enel desayuno, la comia, para nosotras”.*

**P201: F03310059:** *“Sí, mi mamá paga mensualmente a una profesora para que me ayude a realizar mis tareas, y me refuerza mucho en matemáticas”.*

## Apoyo de familiares

Además, de la ayuda de los padres, los estudiantes consideran que reciben apoyo de familiares en especial los hermanos (36 ocurrencias) que cursan estudios superiores o ya han terminado el bachillerato, los primos (15 ocurrencias), los tíos (14 ocurrencias), los abuelos (3 ocurrencias), de ellos, en general, reciben ayuda a través de explicaciones o aclaraciones de aspectos académicos, aunque

también reciben ayuda económica en especial de los hermanos. Al igual que con la ayuda de los padres en algunas respuestas se puede leer cierta distancia frente a la ayuda, pues es considerada como una forma poco autónoma de resolver los asuntos escolares.

La ayuda de los hermanos mayores es importante para algunos estudiantes; por su parte, los primos, tíos, abuelos son mencionados también como fuente de ayuda.

**P5: F01110008:** *“Si recibo ayuda de mis padres y hermano en lo que se me dificulta, pero me ayudan mas no me hacen los trabajos o tareas, pero es en muy pocas ocasiones ya que yo hago mis trabajos, tareas, etc sola”.*

**P12: F01110021:** *“Si, si recibo ayuda de alguien, de mi hermana, que es mi acudiente, me ayuda siempre y cuando ella lo entienda y pueda, más que todo cuando nos ponen a hacer exposiciones y entre otros”.*

**P2: F01110004:** *“La que me ayuda en todo y apoyo sobretodo me ayuda mi prima que estudia conmigo cuando no comprendo ella me explica y dialogamos cuando hay trabajos en equipo me hago con ella, y si algunas personas no me ayudan es por que muchass veces ellas no entienden o no saben, no tieron la oportunidad de estudiar”.*

**P17: F01110032:** *“Si, me ayudan, me ayuda mis primos, explicandome en las cosas que no entiendo ellas me colaboran explicandome que ya son mayores que yo. Si, me ayudan, me ayuda mis primos, explicandome en las cosas que no entiendo ellas me colaboran explicandome que ya son mayores que yo”.*

**P93: F03210164:** *“Si resivo apoyo de mi prima para asi realizar mas fácil la tarea mi prima me explica y despues me revisa para ver si esta bueno para que yo misma tenga conocimiento de la tarea que estoy haciendo”.*

**P6: F01110009:** *“Claro recibo Algunas Ayuda y Explicaciones. de un tio Que es ProfesorExpliandome, dandome ejemplos Y si no me ayuda en Algunas oraciones es por El tiempo de El! Y Por Que Quiere Que yo me Supere”.*

**P23: M01110013:** “Yo recibo Ayuda Siempre y Cuando yo la pida, Me ayudan Mis Tios o Mis Primos. Me Ayudan Explicandome, Investigamos, Haciendo Ejercicios de esa Materia”.

**P247: F04110261:** “Cuando no estoy en la escuela si recibo ayuda de alguien para realizar mis tareas me ayuda mi tia, mi prima o una amiga mi mama no porque mantiene muy ocupada trabajando. me ayudan explicandome las cosas que no entiendo y me ayudan a investigar y si no me ayudan creo que no lo hacen porque quieren que yo sola en la vida me defienda como pueda y para depender mias de mi y tambien puede ser por que estan ocupadas o no”.

**P68: F03210147:** “Nunca me quedado sin ir al colegio y si quedara sin ir al colegio pues me apoyarian y mi mamá y mi abuela pies me ayudan a estar pendiente que yo haga mi trabajos”.

**P92: F03210163:** “Si, mi abuela y mi hermano, sacando hipótesis referente a la ayuda q' pido por que no estan”.

## Apoyo de compañeros y amigos

La ayuda que prestan los compañeros, también importante para los estudiantes, se dirige a explicar cuando no comprenden algo visto en clase o a desatrasar al estudiante cuando no asistió al colegio; también se brindan apoyo cuando realizan trabajos o talleres en grupo.

**P1: F01110002:** “si, mi compañero de toda la vida el cuando no voy o falto por algo me ayuda sobre el tema que no entienda o algo que explicaron el me lo explica”.

**P4: F01110007:** “Cuando los denjan trabajos talleres nos reunimos entre los pompañero y hacemos los trabajo cuando no entendemos le preguntamos al profeso”.

**P7: F01110010:** “me ayudan mis compañeros o amigos que ya han salido del colegio y me ayudan a comprender mejor lo planteado explicandome”.

**P16: F01110028:** *“Pues cuando no estoy en la escuela y hay tareas siempre nos reunimos ciertos compañeros a ayudarnos por que hay algunos que no entienden enntonces así nos ayudamos y siempre ellos estan hay para explicar algo cuando no entendemos”.*

## Otras personas

Algunos estudiantes expresan que fuera de la escuela recurren a la ayuda de personas diferentes a las de su familia como vecinos, padrinos o no especifican a quién piden ayuda (16 ocurrencias).

**P3: F01110005:** *“Avecés recibo explicaciones de mi madrina de confirmación”.*

**P25: M01110019:** *“Pues a veces voy a donde algunas personas a que me explique algunas cosas que yo no logro entender, y me ayuda a hacerme entender un poquito mejor”.*

**P71: M03210124:** *“Si recibo ayuda ¿Cómo me ayuda? Me ayuda a explicarme hasta que entiendo para poder ganar los exámenes”.*

**P79: M03210135:** *“Pues si recibo ayuda porque pues muchas veces dejan trabajos que no entiendo a pues me toca salir a buscar quien me ayude y pues esa persona me va explicando el tema para asi poder llegar al colegio con el trabajo y con la explicación”.*

**P96: F03210171:** *“Si una vecina que tengo al frente de mi casa, ella me explica en lo que mas necesito, pues si no me ayuda es por que quiere que aprenda y quiere lo mejor para mi”.*

## Internet

Los estudiantes consideran que reciben apoyo cuando recurren a internet (14 ocurrencias).

**P7: F01110010:** *“En algunos casos me ayudan pero en muy pocos casos ya que tengo la ayuda del internet en el cual puedo buscar sobre lo que debo hacer”.*

**P84: M03210145:** *“No recibo ayuda por que mi madre trabaja todo el día y mantengo con mis abuelos y ellos no saben cosas, busco tareas en internet”.*

**P95: F03210169:** “Mi madre me ayuda a responder ciertas dudas que yo tenga igual el internet es de mucha ayuda, pero siempre es mi madre la que me ayuda”.

**P101: M03210156:** “Solo recibo ayuda del señor internet y utilizo mas conocimientos que he adquirido cuando me encuentro activo a las jornadas escolares ademas al grado en el cual me encuentro debo ya a aprenderme a defenderme como pueda eso no es obstáculo de seguir avanzando y mucho menos para mi”.

**P112: M03210176:** “E este caso siempre utilizo internet para despejar dudas pero hay cosas enque me es complicado entonces acuido a personas como Enrique Cardenas o Cristian Velasques ello me ayudan a despejar dudas y wi se puede solucionarlas”.

## Apoyo de los profesores

Frente a la pregunta, cuándo tienes dificultades ¿los profesores te ayudan a superarlas? ¿Cómo? (por favor, escribe detalladamente las situaciones que has vivido en circunstancias de dificultad), los estudiantes responden en 231 ocasiones que reciben apoyo, 54 dicen no recibir apoyo, 3 señalan que recurren a su propio apoyo y 15 no responden (ver tabla 3).

Tabla Apoyo profesores.

<b>Categoría</b>	<b>Totales</b>
Recibe apoyo	231
No recibe apoyo	54
El propio apoyo	3
No responde	15
<b>Totales</b>	<b>303</b>

La mayoría de los estudiantes consideran que reciben apoyo de los profesores en el momento en que lo necesitan (231). El apoyo que reconocen, en general, gira en torno a lo académico y escolar cuando los profesores consideran que pueden ayudar a los estudiantes a través de trabajos adicionales, talleres, recuperaciones, además de ofrecer explicaciones adicionales y permitir la aplicación para comprobar la comprensión; 54 estudiantes consideran que no reciben apoyo o reciben muy poco apoyo de sus profesores. No reciben ayuda porque se bastan a sí mismos,

recurren a sus propias capacidades (3 estudiantes). No responden a la pregunta 15 estudiantes.

**P8: F01110015:** *“Si, cuando aquí en clase se tiene alguna dificultad la mayoría de los profesores vuelven y explican y nos ayudan a comprender de una mejor manera”.*

**P18: F01110029:** *“Si cuando uno tiene una dificultad en el estudio, los profesores nos ayudan repitiendo y explicando más detalladamente lo que le cuesta a uno entender”.*

**P21: M01110006:** *“Si los profesores siempre hacen un corte en la explicación y dicen, tienen dudas, dificultades o comprendieron, siempre lo hacen los profesor ya que ellas esperan que nosotros comprendamos el tema y la explicación de ella”.*

**P112: M03210176:** *“A los profesores cuando tenemos alguna duda nos explican, son breves consus explicaciones aveces al parecer ellos piensan que uno tiene que aprender con una explicacion o que sepa deuna el tema y nollevan un proceso paso a paso para asi entender mejor”.*

**P169: M03210227:** *“Si tratan de explicarme de la manera mas adecuada y asi mejorar mis conocimientos”.*

Los estudiantes también consideran que reciben de sus profesores apoyo moral dando consejos, levantando el ánimo.

**P244: F04110258:** *“Si” por que alguno de nuestros maestros me colaboran y en ocasiones me brindan apoyo moral en el aula de clase”.*

**P281: F04110292:** *“Cuando tengo dificulta los profesores me han ayudado mucho como dando me consejos”.*

**P293: M04110282:** *“En las areas que etenido dificultad es en el area de matematica pero con el gran profesor que tenemos lo e logrado de superar por que el ademas de ayudarme el me lebanta mucho el animo con su forma de hablar”.*



**P299: M04110299:** “Los profesores si me halludan demaciado. Se preocupan por uno si notan un cambio, te aconsejan, te apollan, te dan un apollo cuando mas lo necesito por ejemplo la profesora nativida Rendon cuando mataron a mi mejor amigo me dio palabras de aliento cuando mas necesitaba y me ayuda a salir adelante”.

## No recibe apoyo de los profesores

54 evocaciones dejan entrever que algunos estudiantes consideran que no reciben apoyo o reciben muy poco apoyo de sus profesores.

**P4: F01110007:** “Los profesores muy poco los ayuda cuando los ven que vamos mal a veces no hacen recuperacion quedan ayi mal las notas no la recupera por que nos profesores paresiera no le importara nosotros como estudiantes. Son muy dificiles en que nos aga las recuperaciones”.

**P41: F03210082:** “Algunos porfesores lo ignoran uno les dice ¿Qué hago? Profe esto lo otro y como ven que uno le esta lanvoniando y se agrandan y ninguna lo ayudan eso es falta de respeto”.

**P127: F03210194:** “NO. Por el hecho que a uno le da pena es presarse con ellos por que en algunas circunstancia lo profe noles interesa por ese hecho uno no les cuenta por lo que esta pasando. Pero algunos profesores si ayudan a orientarlo mucho a uno”.

**P159: F03210235:** “Dificultaes para superar? Solamente una sola vez en el segundo periodo, con etica y valores. No nos dio oportunidad de superar solamente nos dijo la pierden y ya”.

**P199: F03310057:** “Normalmente cuando tienes dificultades en una materia especifica, el profesor debe de ayudarte ya sea que hayas dicho al instante o despues, en una ocasión tuve una dificultad con matematicas al preguntarle el profesor me dijo que luego me respondia al final de la clase retome mi pregunta y el profesor se negó, y al insistir este se altero y no me respondio, dijo que en una hora libre le preguntara, pero al dia siguiente era un examen respecto al tema por ende lo perdi”.

**P271: M04110267:** *“Muchas veces los maestros tienen dudas y no explican una vez me sucedió un caso donde yo no sabía que iba hacer y le pregunte al mestro profe explicame de nuevo y no fuese capaz de explicarme”.*

**P280: F04110290:** *“No. pocas las veces wque los profesores le ayudan a uno y pocas las veces que sele acercan a uno y le pregunta que te pasa, o que sucede, te veo mal”.*

Algunos agregan que reciben ayuda de unos, pero de otros no.

**P132: F03210204:** *“No todos me ayudan a superarla pues algunos dejan talleres y exámenes otros no ni dejan nada y despues viene a exigir por eso yo digo que uno nunca debe alegar con un profesor por que los alumnos siempre pierden”.*

**P115: M03210180:** *“Si algunos te explican a mas y otros son muy mearecto porque dicen que te van ayudar y no... eso es mentira si la nota te quedo en 2.9 hay se la deja porque ellos son haci son esos profesores como querido y nunca”.*

**P147: F03210214:** *“Cuando tengo dificultades algunos profesores me explican me dejan talleres de superacion pero otros profesores nisiquiera tienen en cuenta las notas que uno ha alcanzado en el periodo”.*

**P186: F03310043:** *“Ps algunas ya que hay otros que simplemente inoran la situación y uno los busca y no le colaboran”.*

**P234: F03310119:** *“Solo en algunos casos, como quimica la cual me ayuda a entender dando ejemplos y variaciones de dicho tema. Pero en algunas otras materias se explica en el mismo problema y tengo de nuevo las mismas o talvez nuevas dificultades”.*

Incluso no ayudan porque no se les pide ayuda, ya que se las arreglan solos.

**P135: M03210196:** *“No me ayudan por que yo no solicito ayuda de ellos”.*

**P178: F03310035:** *“En realidad no y si a veces tengo alguna dificultad las arreglo yo sola”.*

**P195: F03310053:** *“No, por tal motivo que no doy a saberlas”.*

Otros, no han tenido dificultades y no han necesitado el apoyo de los profesores.

**P240: F04110250:** *“En el transcurso de mis estudios creo que no he tenido situaciones en las que me sienta en riesgo de reprobado alguna materia”.*

### **No reciben ayuda porque recurren a sí mismo**

No reciben ayuda porque se bastan a sí mismos, recurren a sus propias capacidades (3 estudiantes).

**P15: F01110026:** *“A veces hago lo que puedo para que me vaya bien cuando tengo dificultad en una de las materias o quizás cuando una dificultad no le alcanza para superarla y cuando tienes una segunda oportunidad tu le demuestras a ellos lo que no pudiste hacer antes, yo creo que con eso uno supera la dificultad”.*

**P53: M03210079:** *“Pues de verdad hasta ahora no he visto profesores ayudandome porque quiero aprender de mis errores como una irresponsabilidad al entregar tareas o trabajos”.*

**P101: M03210156:** *“Cuando estoy pasando por momentos en los cuales para mi es difícil asimilar una situación solo trato de llevarlos con paciencia y mejorar en lo que estoy fallando hasta el momento no he presentado dificultad en ninguna de mis áreas”.*

## **CONCLUSIÓN**

Como se sabe el apoyo de los padres y profesores en las actividades escolares es clave para un óptimo rendimiento del estudiante porque aprender exige también acompañamiento, ayuda, consejos, orientaciones. Acompañar al estudiante en su escolaridad no puede limitarse exclusivamente al hecho de matricularlo también exige estar pendiente de sus estudios, de cómo vive, siente y asume la escuela; en qué le va bien, regular o mal; conocer cuáles son sus fortalezas; identificar sus debilidades y estar pendiente de su desarrollo integral. Por lo general el apoyo escolar se expresa en la ayuda en los deberes escolares, las explicaciones que

les damos frente a los aspectos de las asignaturas que poco se entienden, la consecución de materiales, las orientaciones en cómo organizar una exposición o simplemente estando pendiente de su rendimiento escolar. En todo caso el apoyo que le brindemos a los estudiantes, o a nuestros hijos, es clave para que cada uno se desarrolle íntegramente; alcance mejores niveles de socialización, despliegue sus capacidades. El apoyo que se les brinda a los niños y las niñas expresa el cariño que ellos nos inspiran, lo importante que él o ella es para uno como padre o profesor. El apoyo es el acompañamiento que le brindamos a alguien cuando lo necesita y estar pendiente de él es una cuestión que compete tanto a los padres como a los profesores. De cualquier modo, acompañar es amar y ayudar es hacer sentir al otro importante. En este orden, los estudiantes expresan que reciben más apoyo de sus amigos y familiares que de sus padres. De los familiares son los hermanos mayores, primos o tíos, y en algunos casos los abuelos, quienes aparecen con más evocaciones que los mismos padres. En este sentido, los estudios escolares muestran una soledad y en algunos casos —no muy significativos— el apoyo de las TICs —entre ellas Internet— aparece evocado como un recurso para sus actividades. Los niños narran una soledad frente a sus estudios, por lo menos de parte de sus padres. Puede ser que esto obedezca a los bajos niveles de cultura y saber que la gran mayoría detenta, además puede explicarse este asunto como el reflejo de una sociedad que hace de la escuela un lugar para estar y escapar de la difícil cotidianidad familiar o social. En cualquier caso las narraciones de los chicos y las chicas dejan al descubierto una total despreocupación por parte de los padres respecto al aprendizaje, su desarrollo personal y social.

Si el asunto es dramático en los padres, el de los profesores también lo es, ya que la mayoría de niños y niñas consideran que el apoyo que les brindan se limita exclusivamente a talleres, trabajos adicionales, actividades de recuperación, explicaciones adicionales, aplicaciones para que ellos puedan comprender mejor lo visto en clase. La explicación suplementaria prevalece sobre actividades que pongan al estudiante en situación de aprendizaje. El verbo explicación aparece de forma reiterada y es una forma clara de ayuda que los niños identifican. Recordemos que explicar es la acción ejercida del que sabe sobre el que no sabe y esto tiene sus consecuencias. Primero, toda explicación en el acto de enseñar aleja al estudiante del descubrimiento de sus capacidades. Segundo, explicar anula la inteligencia del que quiere aprender. Tercero, explicar es ir en contravía de las funciones de la escuela contemporánea en cuanto impide crear situaciones de aprendizaje y, por último, explicar es reafirmar la relación amo-esclavo. Toda explicación es un ejercicio

de poder y como mecanismo de enseñanza es un medio de anulación del otro. La ayuda que los profesores les brindan se limita a lo exclusivamente disciplinar, a las actividades que tienen que ver con los aprendizajes intelectuales y escolares y a pesar de ello los estudiantes no manifiestan en qué exactamente, el por qué y cómo contribuye dicha ayuda en su formación integral. Otros estudiantes expresan tácitamente que no reciben apoyo de sus profesores a pesar de saber que van mal en sus estudios; por lo que se sienten excluidos, relegados, lo que genera en ellos un sentimiento de abandono y discriminación. ¿Puede la escuela hacer aprender cuando la práctica de enseñanza privilegia la explicación y cuando la ayuda es un sofisma expresado en actividades complementarias sin que la integralidad del niño —intelecto, relaciones sociales y desarrollo personal— se despliegue?

## REFERENCIAS

André, A. (1994). "Écrire: le désir et la peur d'écrire et faire écrire". *Les Cahiers de Fontenay*. Paris: ENS éditions.

Baltes, P.B., Sbaltes, P.B., Staudinger, U.M. (eds.) (1996). *Interactive Minds*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barré de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille: Presses Universitaires de Septentrions.

Bautier, E. (2002). "Du rapport au langage: question d'apprentissages différenciés du didactiques?" *Revue Pratiques*, No. 113/114, pp. 41-54.

Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). *L'Expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification?* Paris: Armand Colin.

Beaucher, Ch., Beaucher, V., Moreau, D. (2013). "Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir". *Esprit Critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17, pp. 4-29.

Bergonier-Dupuy, G. & Esparbès-Pistre, S. (2007). "Accompagnement familial de la scolarité: le point de vue du père et de la mère d'adolescents (en Collège et Lycée)". *Les sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 40/4, pp. 21-45.

Bloch, H. et al. (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris: Larousse.

Brossais, E. & Terrisse, A. (2007). "Rapport au savoir et mémoire professionnel de

l'enseignant-stagiaire en lettres: trois études de cas à l'IUFM Midi-Pyrénées". *Savoirs*, No. 15, Vol. 3, pp. 81-103.

Changkakoti, N. & Akkari, A. (2008). "Familles et école dans un monde diversité: au-delà des malentendus". *Revue de Sciences de L'éducation*, Vol. 34, No. 2, pp. 419-441.

Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1996). "L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire". *Lien Sociale et Politiques*, No. 35, pp. 137-151.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos.

Charlot, B., Rochex, J.-Y., Bautier, E. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.

Compère, D. & Robaey, Y. (2010). "Recherche sur les représentations des étudiants des Ecoles Normales relative a leur futur métier d'enseignant et les apprentissages qu'y sont liés". *Revue Education et Formation*, No. 294, pp. 22-29.

Courtois, J.-P. & Delhayre, G. (1981). "L'école: connotations et appartenance sociale". *Revue Françaises de Pédagogie*, Vol. 54, No. 54, pp. 24-31.

Cuisinier, F. et al. (2007). "Psychologie des interactions sociocognitives et apprentissage scolaire: regards croisés des pédagogues et de chercheurs". *Sciences de l'éducation Pour l'Ere Nouvelle*, No. 4, Vol. 40, pp. 47-79.

Dabène, M. (1987). *L'Adulte et l'écriture. Contributions à une didactique de l'écrit en langage maternelle*. Bruxelles: De Boeck.

DeBlois, L., Deslandes, R., Rousseau, M., Nadeau, J. (2008). "L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens". *McGill Journal of Education*, Vol. 43, No. 3, pp. 245-264.

Demba, J.-J. (2010). *La face subjective de l'échec scolaire: récits d'élèves gabonais du secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Laval, Québec.

Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles: influence du styles et de la participation parentale sure la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Laval, Québec.

Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). "Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire". *Revue des Sciences de L'éducation*, Vol. 30, No. 2, pp. 411-433.

Deslandes, R., Bertrand, R. (2005). "Motivation parent involvement secondary-level schooling. Examination of the motivations". *The Journal of Educational Research*, Vol. 98, No. 3, pp. 164-175.

Deslandes, R., Lafortune, L. (2001). "La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents". *Revue Sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, No. 3, pp. 649-669.

Doise, W. & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interéditions.

Douady, R. (1994). "Ingénierie didactique et évolution du rapport au savoir: une chronique en calcul mental, un projet en algèbre à l'articulation collège-seconde". *IREM*, No. 15, pp. 1-25.

Dubet, F. & Martucelli, D. (1996). "Classes populaires et classes moyennes". *Lien Social et Politiques*, No. 35, pp. 109-121.

Dumas-Carré, A. & Weil-Barais, A. (eds.). (1999). *Tutelle et médiation dans l'enseignement scientifique*. Bern: Peter Lang.

Esmenjeaud-Genestoux, F. (2008). "Les responsabilités de l'élève et sa conquête de l'autonomie dans l'étude des mathématiques. Approche clinique d'un cas de rééducation mathématique". *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère nouvelle*, No. 1, Vol. 41, pp. 33-64.

Filisetti, L. & Peyronie, H. (2007). "Élèves, professeur, parents: perceptions et représentations des rôles, interactions et apprentissages, Cerse, Université de Caen". *Les Sciences de l'éducation Pour l'Ère Nouvelle*, No. 4, Vol. 40, pp. 7-20.

Fortin, L. & Mercier, H. (2008). "Liens entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire". *Revue des Sciences de l'éducation*, Vol. XX, No. 3, pp. 513-427.

Gilly, M., Roux, J.-P., Trognon, M. (1999). "Interactions sociales et changements cognitifs: fondements pour une analyse séquentielle". En: Gilly, M. et al. *Apprendre dans l'interaction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Hans, D. (2008). "Limites, transgression et rapport au savoir à l'adolescence". *Eres/Nouvelle Revue de Psychologie*, Vol. 1, No. 5, pp. 157-168.

Hardy, M. & Côté, P. (1986). "Appropriation du savoir scolaire de fils et de filles d'ouvriers, d'agriculteurs et d'artisans". *Revue de Sciences de l'éducation*, Vol. XII, No. 3, pp. 345-360.

Hernández, F. (comp.) (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. Barcelona: Recerca.

Hernández, F., Tort, A. (2009). "Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación con el saber de los jóvenes". *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 49/8, pp. 2-11.

Houssaye, J. (dir.) (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.

Humbeeck, B., Lahaya, W., Balsamo, A., Pourtois, J.-P. (2006). "Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation". *Revue de Sciences de l'éducation*, Vol. 32, No. 3, pp. 649-664.

Ireland, V. (coord.) (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Brasília: UNESCO, INEP.

Jellab, A. (2008). "Rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires de secondaire: une nouvelle problématique e éducation". *L'homme et la Société*, No. 167-168-169, pp. 295-319.

Jonnaer, P. (2008). *Perspectives curriculaires contemporaines et changements des rapports aux savoirs*. Montreal: Université de Québec.

Jordan, I., Terrise, A. (2005). "Rapport au savoir et logique de professionnalisation en formation en EPS à l'IUFM Midi-Pyrénées: deux études quantitative et cliniques". *Revue Recherche et Formation*, No. 50, pp. 23-38.

Kanouté, F. & Llevot Calvet, N. (2008). "Les relations école-familles immigrés au Québec et en Catalogne". *Education et Francophonie*, Vol. 36, No. 1, pp. 161-176.

Kumpulainen, K. & Kaartinen, S. (2000). "Situational mechanisms of peer group interaction in collaborative meaning-making: Processes and conditions for learning". *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XV, No. 4, pp. 431-454.

Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles, Heurs et malheurs scolaire en milieu populaires*. Paris: Seuil/Gallimard.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*. Lyon: Presse Universitaires de Lyon.



Lahire, B. (1994). "Les raisons de l'improbable, les formes populaires de la "réussite" à l'école élémentaire". En: Vincent, G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon.

Lareau, A. (1987). "Social class differences in family-school relationships. The importance of cultural capital". *Sociology of Education*, No. 60, pp. 73-85.

Laureau, A. (1989). *Home Advantage. Social Class and parental intervention in Elementary Education*. London and New York: Rowman & Littlefield Publisher Inc.

Laurent, J.-P. (1992). *1 sur 500: la réussite scolaire en milieu populaire*. Toulouse: Presse Universitaire de Mirail.

Le Mouillor, S. (2013). "Le primat de la relation éducative dans le rapport au savoir". *Esprit Critique. Revue international de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17, pp. 136-147.

Lightfoot, S.L. (2003). *The essential conversation. What parents and teachers can learn from each other*. New York: Ballantine Book.

Maulini, O., Perrenoud, P. (2005). "La forme scolaire de l'éducation de base: tensions internes et évolutions". En: Maulini, O., Montandon, C. (eds.). *Les formes de l'éducation: variétés et variations*. Bruxelles: De Boeck, Raisons Educatives.

Meirieu, P. (1987). *L'école mode d'emploi*. Paris: ESF.

Meirieu, P. (2002). *Apprendre oui, mais comment*. Paris: ESF.

Montandon, C. (1994). "L'articulation entre familles et école: sens commun et regard sociologique". En: Vincent, G. (dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presse Universitaire de Lyon.

Montandon, C. (1996). "Les relations des parents avec l'école". *Lien social et politiques*, No. 35, pp. 63-73.

Montandon, C. & Perrenoud, P. (1987). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Berne: Peter Lang.

Mugny, G. (ed.). (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.

Nicolet, M. (1995). *Dynamiques relationnelles et processus cognitifs*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Normandeau, S., Nadon, I. (2000). "La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année". *Revue de sciences de l'Éducation*, Vol. XXVI, No. 1, pp. 151-172.

Ouyang, Y. (2008). *Conflit culture et rapport au savoir chez les étudiants chinois en Chine contemporaine*. Thèse de doctorat. Université de Paris 8, Paris.

Penloup, M.C. (1995). *Le rapport à l'écriture littéraire du scripteur ordinaire*. Thèse de doctorat. Université de Rouen, Ruan.

Perret-Clermont, A.-N. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Bern: Peter Lang.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2004). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presse Universitaires de France.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris: ESF.

Rey, B., Baillet, D., Compère, D., Defrance, A. (2005). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur et rapport au savoir des étudiants venant de milieux défavorisés*. Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.

Richard-Bossez, A. (2013). "Saisir le rapport aux savoirs en actes à l'école maternelle: éléments de réflexion conceptuel et empiriques". *Esprit Critique. Revue international de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17, pp. 123-135.

Rojas-Drummond, S., Hernández, G., Vélez, M. (1998). "Cooperative learning and the appropriation of procedural knowledge by primary school children". *Learning and Instruction*, Vol. 8, No. 1, pp. 37-61.

Rousset, F. (2011). *Effets du rapport au savoir sur le choix de formation et la poursuite des études dans l'enseignement supérieur*. Thèse de doctorat. Université de Toulouse II.

Ruellan, F. (2000). *Un mode de travail didactique pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture en cycle 3 de l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université de Lille 3.

Samson, G., Gérin-Lajoie, J., Levesque, E., Ganon, F., Gauthier, Y., Cuerrier, A. (2013). "Les savoirs traditionnels au service des savoirs scientifiques: limites et défis. Le rôle des Inuits aînés du nord Québécois". *Esprit Critique. Revue international de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17, pp. 94-109.

Schachar, H., Fischer, S. (2004). "Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of de student in 11<sup>th</sup> chemistry classes". *Learning and Instruction*, Vol. 14, No. 1, pp. 69-87.

Szajada-Bolulanger, L. (2006). "Pratiques langagières et rapport à l'écriture des élèves de SEGPA". *Le français aujourd'hui*, No. 152, pp. 83-92.

Tazouti, Y. (2003). "Education familiale et performances scolaires des enfants de milieu populaire". *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, No. 53, Vol. 2, pp. 97-106.

Terrail, J.-P. (1990). "L'interaction famille/école". *Société Française*, No. 49.

Therriault, G., Bader, B., Ndong Angoué, Ch. (2013). "L'apport de la notion de rapport(s) au(x) savoir(s) en éducation aux sciences et en éducation initiale et continue des enseignants du secondaire: des exemples au Québec et au Gabon". *Esprit Critique. Revue international de sociologie et de sciences sociales*, Vol. 17, pp. 70-93.

Vanhuelle, S. (2002). *Des savoir en jeu aux savoirs en « je »*. *Médiations sociales et processus de subjectivation en formation initiale des enseignants*. Thèse de doctorat. Université de Liège.

Venturini, P., Albe, V. (2002). "Interprétation de similitudes et différences dans la maîtrise conceptuelle d'étudiants en électromagnétisme à partir de leur(s) rapports au(x) savoir(s)". *ASTER*, No. 35, pp. 165-168.

Wentzel, K.R. (1991). "Social competence at School: relation between social responsibility and academic achievement". *Review of Educational Research*, Vol. 61, No. 1, pp. 1-24.

Zambrano Leal, A. (2014). *Escuela y saber: figuras de aprendizaje en niños y niñas de 5° y 9° de educación básica*. Santiago de Cali: Universidad ICESI.

Zeroulou, Z. (1985). *Mobilisations familiales et conditions de scolarisation des enfants: le cas de l'immigration algérienne*. Thèse de doctorat. Université de Lille.