



La Demanda Familiar de Apoyo Pedagógico en Educación Secundaria

Resumen. Con la intención de dar a conocer las demandas educativas que acontecen fuera de la escuela, este escrito expone sobre las particularidades de las clases de apoyo pedagógico, como instancia educativa que emerge del entrecruzamiento entre los contextos formales y no formales de aprendizaje y en la cual se establece una relación de refuerzo y colaboración. Objetivos El estudio apunta a reconocer las demandas familiares de apoyo pedagógico en Primer Año de Educación Secundaria. Se realizaron 15 entrevistas en profundidad a familiares de estudiantes que asistieron a clases de apoyo y a diferentes agentes educativos de un colegio secundario de un pueblo del sur cordobés. En relación a los datos analizados, podemos decir que una de las principales funciones demandadas al apoyo pedagógico consiste en el afianzamiento de las temáticas incluidas en las evaluaciones. Las actividades que se demandan del apoyo escolar, están vinculadas a contenidos académicos brindados desde la educación formal y varían en relación a los emergentes de los estudiantes. Este estudio permite pensar en las clases de apoyo pedagógico, como una modalidad que transita la educación fuera de la escuela y en la configuración que dicho servicio adquiere, como un contexto de educación que se construye a modo de fortalecer oportunidades de aprendizaje.

Abstract. With the intention to make known the educational demands that occur outside of school, this paper expounds on the characteristics of the classes of educational support, as an educational body that emerges from interbreeding between formal and non-formal learning contexts and in which and reinforcing a relationship is established collaboration. Objective. The study aims to recognize the demands of family educational support in First Year of Secondary Education. 15 Interviews were conducted in depth a Family of students who attended classes and Different Educational Support UN Agents secondary school in a village in southern Cordoba. In relation to the data analyzed, we can say that one of the main functions demanded the pedagogical support is the strengthening of the topics included in the assessments. The activities of school support demand are linked to academic content provided from formal education and vary in relation to emerging student. This study suggests classes in educational support, as a form that passes education outside of school and in the configuration that the service acquires education as a context that is constructed so as to strengthen learning opportunities.

1. Introducción

Las formas y las funciones que se le atribuyen a la escuela han ido cambiando en los últimos años, la emergencia de los espacios no formales de aprendizaje, como extensión y alternativa a las formas tradicionales de enseñanza, fue reconfigurado las interpretaciones sobre el aprendizaje de las personas (Martín, 2014). Asimismo, los acelerados cambios en la sociedad demandan diferentes propuestas de formación desarrolladas desde diversas organizaciones, instituciones o colectivos de personas; tales como clases de apoyo, talleres extracurriculares, tutorías, etc. Bajo esta perspectiva se entiende a la educación como un proceso integral y permanente, que se desarrolla en el aprendiz a lo largo de su vida.

Manavella, Agustina María ^a, y
Martín, Rocío Belén ^{a, b}

^a. Universidad Nacional de Villa
María

^b. Consejo Nacional de
Investigaciones Científicas y
Técnicas (CONICET)

Palabras claves

Psicología Educativa y Escolar;
Aprendizaje; Contextos de
Aprendizaje; Apoyo Pedagógico;
Educación Secundaria.

Keywords

Educational Psychology and
School; Learning; Learning
Contexts; Educational Support;
Secondary Education.

Enviar correspondencia a:

Manavella, A.M.

E-mail:

agumanavella@hotmail.com

El interés por la temática del aprendizaje extraescolar a través de la prestación de servicios de apoyo pedagógico, surge principalmente por la necesidad de conocer más respecto a la aparición de nuevos contextos de educación y diferentes modalidades de enseñanza, y ante la demanda creciente de contextos de apoyo pedagógico que surgen como respuesta y solución a aquellas cuestiones que la educación formal no puede atender debido a la multiplicidad de funciones educativas demandadas por la sociedad. Precisamente, los contextos de apoyo pedagógico son generadores y promotores de aprendizaje y actúan en colaboración y refuerzo con el sistema educativo formal.

El estudio se llevó a cabo a través de la administración de entrevistas a familiares de estudiantes de Primer Año de Educación Secundaria del año 2015 y a diversos agentes educativos, en una localidad del sur cordobés. Los relatos de las entrevistas dieron a conocer la emergencia de dos contextos en los que se brindaba apoyo pedagógico; uno de ellos es denominado por los entrevistados como *apoyo escolar*, caracterizándose al mismo como un servicio ofrecido por la institución educativa en el que se brinda gratuitamente apoyo, que encuentra similitud con las tutorías. El otro contexto es denominado por la comunidad estudiada como *clases particulares* y responde a un servicio privado de apoyo pedagógico que se brinda de manera particular. En el presente escrito se realizará un recorte del estudio, analizándose la dinámica que adquirieron las clases de apoyo escolar tras la demanda de los familiares al servicio de apoyo pedagógico. De las quince entrevistas realizadas a familiares, se obtuvo como dato que durante el cursado del Primer Año de Educación Secundaria en el año 2015, once fueron los jóvenes que asistieron a las clases de apoyo escolar.

El escrito se estructura en cuatro apartados. En el primero se presentan consideraciones conceptuales sobre los principales temas abordados en el estudio, los contextos de aprendizaje formales y no formales y el apoyo pedagógico. En el segundo apartado, se hace mención a los aspectos metodológicos. En el tercero se comentan los resultados obtenidos del estudio, refiriendo a la modalidad en la que se desarrollaron las clases de apoyo escolar. Finalmente, en el cuarto apartado se exponen algunas reflexiones finales sobre el aprendizaje desplegado en el contexto de apoyo pedagógico.

Dos temas importantes dentro del campo de la Psicología Educativa y que actualmente son relevantes para comprender el fenómeno de la demanda familiar, son los desarrollos teóricos referidos a (1) los contextos de aprendizaje, formales como la Educación Secundaria y no formales, como (2) las contribuciones referidas al apoyo pedagógico, tema que particularmente nos interesa aquí.

En el campo de la Psicología Educativa, los estudios sobre los contextos de aprendizaje recibieron una atención creciente en los últimos años (Rinaudo, 2014).

Rinaudo (2014), hace un pequeño recorrido describiendo las concepciones sobre los contextos de aprendizaje en el marco de los enfoques conductistas, constructivistas cognitivos y socioculturales; resaltando una postura más integradora que considera la importancia de los vínculos entre las

personas, las demandas de la tarea, los propósitos de la acción y las herramientas materiales o simbólicas disponibles.

Algunos autores hablan de contextos (Rinaudo, 2014), otros de educación (Sarramona *et al.*, 1998; Trilla *et al.*, 2003) o situaciones educativas (Aguirre Pérez y Vázquez Molini, 2004) para referir a las diversas formas que toman los contextos, atendiendo a sus características especiales.

Los *contextos formales de aprendizaje* son entendidos como un sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior (Martín, 2015; Trilla *et al.*, 2003). En cuanto al aprendizaje en la Educación Secundaria, también conocida como Nivel Medio, se extiende por 6 años luego de la enseñanza primaria obligatoria. Este tipo de contexto formal reviste de ciertas características que le dan particularidad; desde el momento en que acceden al nivel secundario los estudiantes dejan de tener un maestro fijo en clases y pasan a trabajar las asignaturas o áreas de aprendizaje por separado, con un profesor distinto para cada una de ellas (Pedagogía y Psicología Infantil, 2003).

Los *contextos no formales de aprendizaje* están integrados por aquellas actividades educativas organizadas, sistemáticas, realizadas fuera del marco del sistema oficial. La educación no formal, se refiere a todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos. Estos contextos se consideran importantes para facilitar los aprendizajes en grupos particulares de la población. Asimismo, los contextos no formales se distinguen por su carácter final, en el sentido de que no dan salida a niveles o grados educativos, sino más bien al entorno social y productivo; por su potencial flexibilidad y funcionalidad respecto de los programas y métodos (Martín, 2014; Smitter, 2006 y Trilla *et al.*, 2003).

Trilla *et al.* (2003) establecen que dentro de las funciones educativas de la educación no formal, se encuentran funciones relacionadas: con la educación, con el trabajo, el ocio y la formación cultural desinteresada y funciones enlazadas a otros aspectos de la vida cotidiana y social. La diversidad no es menor en cuanto a los métodos, objetivos, educandos, educadores, actividades, ubicación, tiempos, gestión, procedimientos e instituciones en relación a la educación no formal.

El *Apoyo pedagógico* es un tipo de contexto no formal; en este sentido, autores como Stevenson y Baker (1992 en Bray, 1999) lo definen como aquel servicio educativo de carácter privado, que se brinda fuera del sistema educativo formal. Las actividades educativas que se desprenden del apoyo generalmente se utilizan para mejorar los resultados académicos del alumnado que transita la enseñanza primaria o secundaria. Bray (1999) definió el tema del apoyo pedagógico, utilizando la metáfora “Educación en la sombra” o “Educación a la sombra”, considerando que las clases particulares corresponden a un tipo de enseñanza que de alguna manera, acompaña a la educación formal como una sombra. Siendo el objetivo de esta modalidad educativa complementar los

contenidos dados en la enseñanza formal, mediante clases particulares individuales –uno a uno-, o en grupos –pequeños o grandes-, con profesores a domicilio o a través de clases grupales impartidas en academias dedicadas al refuerzo escolar. Actualmente, cada vez hay más ofertas de apoyo para ser realizadas mediante la modalidad virtual de enseñanza (Gallardo, 2010).

Bray (1999 en Runte-Geidel, 2013), ha definido tres criterios fundamentales para caracterizar los tipos de apoyo pedagógico escolar, los mismos son: (I) carácter complementario, centrado en las clases que tratan de contenidos y materias desarrollados en la escuela; (II) carácter privado, como su denominación lo indica y (III) carácter académico, que refiere a las clases de apoyo y a la especificidad de las mismas en materias del currículo prescripto.

Por su parte Runte–Geidel (2013) menciona en su escrito diferentes formas de llamar al apoyo pedagógico, denominando como remedial a un tipo de apoyo que es utilizado por el alumnado que necesita alcanzar mejores resultados académicos; y llamando *enrichment* –de enriquecimiento- al apoyo que es utilizado por aquellos estudiantes que aun teniendo buenos resultados académicos, demandan estas clases para mejorar sus desempeños.

Las tutorías aparecen como una modalidad similar a las clases de apoyo pedagógico, resultado necesario en algunos contextos distinguir la diferencia entre una y otra. A su vez, con el aumento de este tipo de clases, el rol del tutor ha cobrado fuerza en los últimos años en los institutos de Enseñanza de Educación Secundaria, colaborando con los estudiantes en la preparación de los contenidos curriculares y en el estudio para los exámenes. Mallol (1995), establece que los contenidos que nutren las actuaciones llevadas a cabo dentro del plan de acción tutorial suelen contemplar algunos de los tipos de orientación, como la personal, que refiere a guiar al alumno para que alcance el máximo desarrollo integral de sus capacidades humanas; la académica, centrada en optimizar el rendimiento escolar, guiando al alumno en el propio proceso educativo a partir de la instrucción; y la profesional, que tiene como objetivo mediar para que el alumno alcance una madurez personal que lo capacite para la toma de decisiones fundamentada y responsable en torno a varias opciones personales (Mallol, 1995; Weiss, 2016).

Las clases de apoyo van tomando diferentes formas y tienen algunas particularidades, una de ellas refiere a la flexibilidad de la frecuencia con la que pueden asistir los jóvenes a clases, pudiendo existir una significativa gama de frecuencias dependiendo del número de encuentros y de su ubicación en el tiempo, dado que la periodicidad de asistencia, puede adoptar la forma de frecuencia distribuida como de frecuencia acumulada (Visca, 2008). Otra particularidad interesante se da en relación a las materias más solicitadas, Neto-Mendes *et al.* (2006), establecen que en Portugal hasta un 54% de los estudiantes de Bachiller utilizan el recurso de las clases particulares, sobre todo en Matemática.

2. Objetivos

El objetivo general de la investigación apuntó a reconocer las demandas familiares de apoyo pedagógico, en Primer Año de Educación Secundaria en un pueblo del sur cordobés.

Mientras que los objetivos específicos se orientaron a identificar las actividades y los contenidos curriculares que se trabajan en las clases de apoyo escolar, y a describir las características como la duración, frecuencia, modalidad de comunicación y momento del servicio de apoyo escolar.

3. Metodología

Este estudio desde el paradigma cualitativo, se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la investigación basada en estudios de caso, con intenciones de comprender en profundidad este fenómeno educativo, la demanda familiar de apoyo pedagógico en Educación Secundaria (Stake, 1998).

El caso estuvo conformado por los familiares de los estudiantes que han demandado el servicio de apoyo pedagógico durante el cursado de Primer Año, en el año 2015; llevándose a cabo en el Instituto de Enseñanza Secundaria de un pueblo del sur cordobés.

3.1. Participantes

Las personas que participaron de este estudio fueron quince madres, dos maestras de apoyo pedagógico, la Directora y la Psicopedagoga de la institución educativa.

3.2. Instrumento

Los datos fueron recolectados mediante una técnica propia de los estudios de caso (Stake, 1998) como la entrevista; la misma permitió que las personas puedan hablar de sus experiencias, sensaciones e ideas. Dicha técnica ha sido la elegida porque a través de la misma, se ha podido obtener información provista por los propios sujetos, facilitando un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a la realidad estudiada. Las entrevistas fueron semiestructuradas e individuales y atendían a variados temas y preguntas, en relación con la temática del estudio. Se utilizó un grabador de audio como instrumento para la recolección de la información; lo que permitió que posteriormente se pudiera registrar lo acontecido a partir de su transcripción fiel. Para la implementación de dicho instrumento, se solicitó permiso a las personas entrevistadas (Urbano y Yuni, 2006). Previamente, para poder contactar a los entrevistados, se realizó una encuesta.

3.3. Procedimiento

El trabajo de campo se inició a través de la entrevista con la Directora del establecimiento, en dicha oportunidad se informó a la autoridad sobre la temática a investigar, pidiéndole su permiso para acercarle a cada alumno una encuesta. Posteriormente, se concretó una entrevista con la

Psicopedagoga del establecimiento, el principal objetivo fue conocer cómo es vista la demanda de apoyo pedagógico desde los diferentes agentes institucionales. Paralelamente se envió una encuesta a los hogares de los estudiantes que cursaron Primer Año durante el año 2015. A partir de la información recolectada por este medio, se procedió luego a realizar las entrevistas con los familiares que han demandado el servicio de apoyo pedagógico. Finalmente se entrevistó a las dos mujeres que brindaron apoyo escolar en la Institución Educativa, el principal objetivo de la administración de estas entrevistas fue reconocer la modalidad en la que se abordó la asistencia de los jóvenes en cuestiones educativas, en el ámbito de las clases de apoyo.

4. Resultados

Para analizar las respuestas de familiares y de agentes educativos en relación al tema de estudio, se han tomado como referencia fragmentos de las entrevistas realizadas; en cuanto a los familiares, se analizaron las entrevistas realizadas a once madres que enviaron a sus hijos a apoyo escolar –servicio que se brindaba en la institución educativa desde el año 2014-.

Respecto al análisis de los datos, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: forma, tiempos y momentos de demanda, materias, actividades y comunicación. En relación a la forma, se hace hincapié en el tipo de apoyo pedagógico brindado, como así también en la cantidad de alumnos que asistieron a prepararse en un mismo momento. En cuanto a tiempos y momentos de demanda, se hace mención a la frecuencia con la que los estudiantes demandaron el apoyo escolar, la cantidad de horas que asistieron, como así también al período del año en el que aumentó la demanda a dicho servicio. En relación a materias para las que asistieron, se mencionan las asignaturas para las que mayormente eran solicitados los servicios de apoyo escolar. Respecto a las actividades que se realizaron, se especifican las tareas que se llevaban a cabo durante la asistencia de los estudiantes a las clases de apoyo pedagógico y por último, se analiza la comunicación establecida entre quienes brindaron el servicio con los familiares de los estudiantes, como así también con los profesores del nivel secundario.

Los resultados obtenidos mediante las entrevistas, mostraron que en relación a la *forma* en que se llevó a cabo el apoyo escolar, el carácter de las clases fue público, siendo las mismas subsidiadas desde la Municipalidad de la localidad; lo que posibilitaba que aquellos estudiantes que no pudiesen costear económicamente el servicio, asistieran a las mismas de manera gratuita. Estas clases, desarrolladas en aulas del establecimiento y dictadas en grupos –generalmente, a través de grandes grupos- se brindaron tres veces por semana y estaban destinadas especialmente a aquellos chicos que necesitaban mejorar su rendimiento; razón por la cual, se aproximaban a las clases para reforzar aspectos académicos. La cantidad de alumnos que asistieron en un mismo momento a prepararse, dependió de diversas circunstancias, tales como: tareas que tenían que realizar para la semana, evaluaciones próximas, materias desaprobadas, superposición del horario de las clases de apoyo con actividades de ocio a las que asistían, etc.

Los diversos agentes educativos que han sido entrevistados, enfatizaron que las clases de apoyo escolar tuvieron como prioridad a los estudiantes que se encontraban cursando Primer Año. Pareciera ser que las particularidades del curso, como así también el reciente ingreso al nivel de Educación Secundaria, era un tema que preocupaba tanto a los familiares de los estudiantes, como así también a los miembros del instituto de enseñanza.

Respecto a la forma en que se agrupaba a los estudiantes en las clases de apoyo escolar, la Psicopedagoga resaltó que en muchas ocasiones, solía citarse en un mismo horario a adolescentes de diferentes cursos y que asistían a prepararse para distintas materias. Las clases de apoyo escolar se desarrollaban distribuyendo a los alumnos según el área de conocimiento que pretendieran trabajar, agrupándose por un lado, los estudiantes que asistían para trabajar contenidos orientados a las Ciencias Sociales que sugerían un saber más teórico, como Historia, Geografía, Lengua, Ciudadanía y Participación; y por otra parte, se agrupaban a aquellos alumnos que necesitaban reforzar contenidos de asignaturas vinculadas al área de las Ciencias Exactas, con conocimientos de resolución más práctica, como Matemática, Física, Química. Es decir, la distribución de los alumnos en diferentes aulas, se realizaba según el contenido y el espacio curricular que cada uno pretendiera reforzar.

En cuanto a los *espacios curriculares* para los que mayormente asistían los jóvenes a las clases de apoyo escolar, Matemática era la disciplina más recurrente, encontrándose también las materias de Química y Física. En adición, las respuestas de diferentes agentes educativos, denotan que se amplía el abanico de contenidos curriculares que se consideran han sido demandados para trabajar en clases de apoyo escolar por un gran número de estudiantes de Primer Año. Entre las asignaturas más demandadas, se encuentran además de Matemática, Física y Química, materias como Ciudadanía y Participación, Lengua, Educación Tecnológica, Historia. En tanto, las profesoras de apoyo señalaron al respecto que las materias más demandadas quizás no se debieron a la dificultad disciplinar, sino a aquellas que los estudiantes necesitaban repasar a través de ejercicios prácticos.

En relación a la *frecuencia* con la que asistían los estudiantes de Primer Año a las clases de apoyo escolar, cabe destacar que si bien el servicio se impartía primeramente tres veces a la semana y luego se redujo a dos veces por semana; la mayoría de los estudiantes solían asistir una vez a la semana para realizar las tareas y ejercitar para las evaluaciones que tuvieran durante el transcurso de dicha semana. Eran muy pocos los estudiantes que asistían todas las veces que se impartían las clases. Se podría hablar de una frecuencia distribuida, dado que los adolescentes no concurrían a la totalidad de clases ofertadas semanalmente. La frecuencia irregular de los estudiantes a dicho espacio no afectaba la dinámica de las clases, ya que para las actividades que se desarrollaban en el apoyo escolar, no se tenía en cuenta la regularidad con la que asistían los estudiantes al apoyo, dado que se trabajaba con las demandas inmediatas del alumno en relación a lo que llevaban a cada encuentro.

Respecto a la *duración* de las clases de apoyo escolar, corresponde mencionar que desde la institución educativa, estaba previsto que cada estudiante asistiera tres horas por día a dicho espacio.

La cantidad de horas que duraba el servicio dependía de las actividades a realizarse; la mayoría de las veces los estudiantes iban entre una y dos horas; una vez finalizadas las tareas y los repasos para las evaluaciones de la semana se volvían a sus hogares.

El *período del año* en que más asistieron los estudiantes a las clases de apoyo escolar, fue en el primer trimestre –entre los meses de marzo a mayo- y último trimestre –entre los meses de septiembre a diciembre-. Se piensa que el comenzar a transitar la Educación Secundaria, con todos los cambios que esto trae aparejado para los estudiantes, influyó en la cantidad de chicos que asistían a apoyo para realizar las actividades escolares y para estudiar para las evaluaciones. Los resultados de las últimas evaluaciones con calificaciones bajas, a fines del ciclo escolar, fue el otro principal motivo por el que aumentó la asistencia de jóvenes a las clases de apoyo escolar.

Aunando las expresiones e ideas sobre los aspectos temporales del apoyo, los diferentes agentes educativos entrevistados, establecieron que la cantidad de horas a las que asistían al apoyo escolar dependía de las actividades que lo jóvenes tenían que realizar para la semana. La mayoría de los adolescentes asistía a las clases cuando tenían evaluaciones a finales del último trimestre, cuando visualizaban que si no levantaban sus calificaciones, se llevarían las materias; este, fue el período del año en el que aumentó la asistencia a las clases de apoyo. Al respecto, la Psicopedagoga expresa que “el día antes de una prueba, estaban todos ahí”.

En este sentido, las dos maestras de apoyo, en el transcurso de las entrevistas detallaron su punto de vista en cuanto a la recurrencia y al tipo de actividades de apoyo más demandadas, que fueron en el sentido de la remediación y la búsqueda de soluciones inmediatas.

“En realidad, se nota cuando se aprieta, cuando los profes ya empiezan a tomar todas las pruebas y están apretados, cuando ven que empiezan a desaprobado muchas materias, ahí y a fin de año. A fin de año, o sea en el último trimestre, van todos, van todos los días, van los días que se dicta el apoyo y se quedan todas las horas...”. (Entrevista Maestra de Apoyo N° 1).

“Durante todo el año sí, eran más o menos la misma cantidad de chicos. Ya después cuando empezó a llegar fin de año que eran varios los que tenían muchas materias desaprobadas o flojas, ahí ya se empezaron a juntar mucha más cantidad de chicos de todos los cursos...” (Entrevista Maestra de Apoyo N° 2).

Respecto a las *actividades* que realizaban los alumnos en las clases de apoyo escolar, corresponde mencionar que las mismas variaban en relación a los emergentes que surgían durante el transcurso de la semana. Las actividades siempre se organizaban y desarrollaban teniendo como referencia lo que los estudiantes llevaban al encuentro y en relación a las demandas inmediatas de los mismos. Las tareas a realizarse podían ser desde actividades de repaso para evaluaciones, deberes escolares, actividades en grupo, como así también explicaciones que no se habían entendido en el desarrollo de las clases áulicas.

Desde el apoyo escolar, se asistía a los estudiantes dos/tres veces por semana y la principal finalidad del espacio era realizar un seguimiento en el estudio de los alumnos; aproximándose a las tutorías con orientación académica y respondiendo a una modalidad remedial, ya que a través de clases de refuerzo, se asistía a aquellos alumnos que necesitaban alcanzar mejores resultados académicos.

A continuación, se transcriben expresiones de familiares que relatan las actividades que iban a realizar sus hijos durante las clases de apoyo escolar.

“A prepararse para Historia iba porque tenía que hacer cuadros de deberes... (*Cuando se le preguntó en relación a las actividades que realizaba en el apoyo escolar*)... más de todo iba a hacer los resúmenes para después estudiar y los ejercicios de Matemática que tenía que hacer de deberes. Al resto de los deberes los hace acá en la casa. Cuando tenía deberes que no le salían, los llevaba para hacer en el apoyo...”. (Entrevista familiar N° 3).

“En el apoyo hacen los trabajos en grupos, ellos llevan los afiches, todos los materiales... ellos ahí en el apoyo hacen todo...”. (Entrevista familiar N° 5).

“Y más de todo para que le hicieran los resúmenes... Y en Matemática para hacer ejercicios, porque es cuestión de buscarle cómo empiezan, cómo terminan los ejercicios...”. (Entrevista familiar N° 6).

“Al apoyo van a hacer tarea también. Porque por ejemplo, cuando no tienen prueba de Matemática, tienen mucha tarea, entonces él va y hace la tarea que tiene que llevar para el otro día o practican sobre lo que están viendo en clases...”. (Entrevista familiar N° 7).

Diversos agentes educativos han coincidido con los familiares en la modalidad en que se llevaban a cabo dichos encuentros, describiendo en mayor profundidad cómo se desarrollaban las actividades que realizaban los estudiantes en el transcurso de las clases de apoyo escolar.

“Primer Año viene solamente...va a afianzar lo que vieron en clases, que parece que a estos chicos les costó un poquito más...bueno, tratan al principio de hacerles hacer la tarea, reforzando lo que han visto en clases...”. (Entrevista Directora).

“Bueno, las actividades van variando en cuanto a las clases. Principalmente se los prepara para las pruebas, porque es el día en que concurren más chicos...los lunes, ellos iban a preparar todas las tareas, si tenían, y sino practicábamos para las pruebas. Siempre había una prueba, entonces lo que hacíamos era los resúmenes...después hacíamos actividades si le daban tarea (...) no es que nosotras llevábamos actividades para que ellos hagan, ellos llevaban su carpeta de clases de todas las materias y en base a eso nosotras les hacíamos ejercicios”. (Entrevista Maestra de Apoyo N° 1).

“Por ejemplo en el caso de las prácticas, yo les hacía practicar, hacía una serie de ejercicios en el pizarrón y todos los que estaban copiaban y practicaban, eso en el caso de las pruebas. Y también hacíamos pasar al frente, hacíamos juntos los deberes que no les salían o le costaban o sea, había varias formas de ayudarlos, hacíamos un poco de todo; era depende lo que ellos tenían para trabajar. Solíamos trabajar en el pizarrón, explicando para todos... por ejemplo, Matemática hacíamos así y

también íbamos a los bancos, al que tenía dudas íbamos y le explicábamos individualmente". (Entrevista Maestra de Apoyo N° 2).

En relación a la forma en que eran abordadas ciertas actividades en las clases de apoyo escolar, algunos miembros de la institución educativa establecen que las tareas eran realizadas por los propios estudiantes, con la ayuda y el seguimiento de las maestras; mientras que otros agentes institucionales establecen que en determinadas ocasiones, los chicos asistían y trabajaban en las clases de apoyo con resúmenes ya realizados previamente por las maestras que brindaban el servicio.

Las madres de los jóvenes consideran que la *comunicación* se establecía directamente desde la preceptora de la institución hacia los alumnos, pasando por los cursos e informándoles los días y horarios que podían asistir al apoyo escolar. En el mismo sentido que las madres entrevistadas, la maestra de apoyo N° 1 establece que el contacto con las familias no era directo, sino que se realizaba mediante intervenciones de la Directora; mientras que la maestra N° 2, asegura que ha existido una reunión informativa a principio de año en la que los familiares pudieron conocer a quienes brindarían el apoyo y reconocer la modalidad en la que se llevaría a cabo el mismo.

En cuanto a la existencia de comunicación entre las maestras de apoyo escolar y los profesores del secundario, cinco de los once familiares que fueron entrevistados y que enviaron a sus hijos a clases de apoyo escolar desconocen si existía comunicación entre las maestras de apoyo y los profesores del secundario; cuatro madres entrevistadas suponen que existía comunicación entre estos agentes; pero desconocen qué tipo de relación existió y cuáles eran las cuestiones que se comunicaban. Dos familiares entrevistados respondieron que no existió comunicación, que la carpeta era el único medio a partir del cual la maestra de apoyo escolar conocía lo que el alumno veía durante clases. Al respecto, este último grupo de madres plantearon que la comunicación entre los agentes educativos era necesaria, ya que las maestras que brindan el apoyo deben conocer por qué motivos asiste cada estudiante a las clases de refuerzo.

En cambio, las dos maestras de apoyo escolar entrevistadas, resaltaron la comunicación existente entre ellas con los profesores de clases, como una modalidad de poder reconocer los temas y la forma en que los mismos estaban siendo abordados desde los espacios curriculares, para poder adaptar sus clases a lo que los estudiantes veían en las materias. La Directora de la institución también afirmó la existencia de comunicación entre los profesores de clases con las maestras de apoyo escolar y sostiene que dicha comunicación fue en función de las particularidades de cada alumno.

5. Discusión

El estudio permite establecer algunas consideraciones a modo de conclusión acerca de la demanda familiar de contextos de aprendizaje extraescolares en Educación Secundaria. A partir de los resultados emergentes del análisis de entrevistas realizadas, se pueden desprender algunas apreciaciones y relaciones de la información obtenida desde las diversas fuentes de datos; en relación

a la forma en que se llevaron a cabo las clases de apoyo escolar, como así también sobre el surgimiento de dicho contexto como respuesta y afrontamiento a los motivos por los que era demandado el servicio.

De acuerdo a las relaciones que pueden establecerse entre los diversos contextos de educación planteadas por Smitter (2006), se infiere que el apoyo escolar estableció relaciones de refuerzo y colaboración con el sistema educativo formal; ya que al espacio de apoyo asistieron jóvenes que transitan la Educación Secundaria con el objetivo de reforzar los contenidos que recibían durante el transcurso de las clases.

En este caso, se atendió prioritariamente a los estudiantes de Primer Año, respondiendo en alguna medida a los cambios por los que los jóvenes atraviesan al pasar de la Educación Primaria a la Educación Secundaria. Siendo que los estudiantes acceden a un nivel educativo más complejo, en el que se incrementan la cantidad de asignaturas, de profesores, las horas de clases y las exigencias académicas; y en el caso estudiado, le suma complejidad la cantidad de alumnos que compartían el espacio áulico (Pedagogía y Psicología Infantil, 2003).

Los aportes que realiza Runte-Geidel (2013) en relación a las nuevas formas de utilización del apoyo pedagógico, permiten analizar este contexto como un tipo de apoyo remedial, en la medida en que las clases se dirigían a estudiantes que necesitaban alcanzar mejores resultados académicos.

El apoyo pedagógico descripto tuvo un carácter complementario, en el sentido de que las clases brindadas trataban de contenidos dados en materias desarrolladas en la escuela y un aspecto más académico en relación a los contenidos curriculares en los que se apoyó el servicio ofertado (Bray, 1999).

A partir del estudio realizado, se obtuvo un aporte relevante en relación a las actividades que se llevaban a cabo en el espacio de las clases de apoyo escolar. Las mismas, estuvieron vinculadas a contenidos académicos brindados desde la educación formal y variaban en relación a las demandas de los estudiantes; podían ser desde tareas escolares, elaboración de cuadros, resúmenes, guías de ejercicios para practicar contenidos que serían próximamente evaluados, como así también explicaciones por parte de las profesoras, sobre temas que no se habían comprendido en clases. Los contenidos con los que se trabajaba en este contexto de apoyo pedagógico dependían de las necesidades de los estudiantes que asistían al espacio a prepararse (Trilla *et al.*, 2003).

Las clases de apoyo escolar, presentan similitudes con la acción tutorial. En este marco, son relevantes los planteos de Weiss (2016) y Mallol (1995), estos autores consideran que a través de las tutorías de orientación académica se lleva a cabo un seguimiento de los estudiantes y se trabaja en pos del mejoramiento de las calificaciones de los adolescentes, ya sea enseñándoles técnicas de estudio como ayudándolos a orientar y planificar las tareas escolares. Los tutores, trabajan a partir de las necesidades académicas de los estudiantes y delimitan junto a la ayuda de profesores de clases, los temas y las actividades a realizar con los jóvenes. Estos planteos, nos permiten seguir pensando la

relación y la separación posible entre los contextos de aprendizaje que se configuran como apoyo escolar y aquellos que llamamos tutorías, encontrándose similitudes en su estructura, en su forma, pero encontrando algunas diferencias en su significación y denominación.

A su vez, se infiere que la comunicación establecida entre las maestras de apoyo escolar con los profesores de la institución, tiene relación con que el servicio se haya ofertado desde la institución educativa; lo que posibilitó el nexo entre estos agentes, favoreciendo que las maestras de apoyo trabajaran a partir de las particularidades de cada estudiante; promoviendo situaciones de aprendizajes que se complementaron con las experiencias áulicas.

De manera general, pensamos que resulta necesario que tanto profesores, miembros de equipos directivos, psicopedagogos, psicólogos educativos como familiares de estudiantes; reconozcan que hay otros espacios para aprender que exceden al sistema educativo formal. Las nuevas alternativas de enseñanza y la extensión de las mismas a otros contextos no institucionalizados, permiten reconocer que el aprendizaje no sólo acontece en instituciones educativas y como profesionales en educación debemos atender y reconocer estos espacios diversos donde los sujetos aprenden.

El aprendizaje que ocurre en estos espacios es tan importante como el que sucede en otros contextos, porque permea la vida de las personas, sus historias, sus trayectos y nos da la pauta de que las personas construyen contextos de aprendizaje y participación. Cole (1999 en Martín *et al.*, 2011) entiende al contexto como “algo que entrelaza”, dicho de otra manera, como una red, en la cual las acciones se estudian como acontecimientos particulares; los vínculos entre personas, las demandas de la tarea, los propósitos de acción y las herramientas materiales o simbólicas, pasan a ser objeto de interés. Se considera que las personas crean contextos, es decir, las características del contexto no determinan acciones personales, ni serían influencias que van hacia una sola dirección (Cole, 1999 y Rinaudo, 2007 en Martín *et al.*, 2011).

6. Referencias

- AGUIRRE PÉREZ, C. y VÁZQUEZ MOLINI, A. (2004). Consideraciones generales sobre la alfabetización científica en los museos de ciencia como espacios educativos no formales. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 3 (3), 1-26.
- BRAY, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. París, UNESCO y International Institute for Educational Planning.
- GALLARDO, L. (2010). *Clases particulares: ¿merece la pena el esfuerzo?* Recuperado de <http://www.aprendemas.com/es/blog/historico-reportajes/clases-particulares-merece-la-pena-el-esfuerzo/>
- MALLOL, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC.
- MARTÍN, R. B. (2014). Contextos de aprendizaje. Formales, no formales e informales. *IKASTORRATZA e-Revista de Didáctica*, 12.
- MARTÍN, R. B. (2015). *Las comunidades de aprendizaje en contextos de formación formales y no formales* (Tesis doctoral). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- MARTÍN, R. B.; RINAUDO, M. C. y PAOLONI, P. V. (2011). Comunidades de aprendizaje en contextos no formales. La experiencia de un taller de tejido. *Actualidades investigativas en educación*, 11 (3), 1-23.
- PEDAGOGÍA Y PSICOLOGÍA INFANTIL. (2003). *Biblioteca práctica para padres y educadores*. Pubertad y Adolescencia. Madrid: Cultural, S. A.

- RINAUDO, M. (2014). Estudios sobre los contextos de aprendizaje. Arenas y fronteras. En P. Paoloni, M. Rinaudo y A. González Fernández (comp.) *Cuestiones en Psicología Educativa: cuestiones teóricas, metodológicas y estudios de campo*, 01. Recuperado de <http://issuu.com/revistalatinadecomunicacion/docs/cde01>
- RUNTE-GEIDEL, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249-282.
- SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. y COLOM, A. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel Educación.
- SMITTER, Y. (2006). Hacia una Perspectiva Sistémica de la Educación No Formal. *Laurus, Revista de Educación* 12, (22), 241-256.
- STAKE, J. (1998). *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Morata.
- TRILLA, J., GROS, B., LÓPEZ, F. y MARTÍN, M. J. (2003). *La Educación fuera de la Escuela: Ámbitos No Formales y Educación Social*. Barcelona: Ariel Edición.
- URBANO, C. y YUNI, J. (2006). *Técnicas para investigar 2: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Editorial Brujas.
- VENTURA, A., NÉTO-MENDES, A. y COSTA, J. A. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela a través de un análisis comparado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (2), 1-19.
- VISCA, J. (2008). *Clínica Psicopedagógica en Epistemología Convergente*. Buenos Aires: Visca y Visca.
- WEISS, E. (2016). La Apropiación de una Innovación. La Hora de Orientación y Tutoría en Escuelas Secundarias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 1-26.