

Trabajo Final de Grado

Ensayo académico

El Rol del Psicólogo con respecto al fracaso de lo escolar en Estudiantes de Educación Media Superior

**Una aproximación a las intervenciones que promueven los procesos de
aprendizaje autorregulado**

Junio 2025

Estudiante: Agustín Moreira Parodi

CI 5.238.148-2

Docente Tutora: Profa. Agda. Dra. Claudia Lema

Docente Revisor: Asist. Dr. Nicolás Chiarino

Tabla de contenido

Introducción	3
Desarrollo.....	5
I.I Trayectorias escolares.....	10
I.II El Psicólogo en lo educativo definición y delimitación de un campo de acción en disputa.....	11
I.III El Fracaso de lo escolar como foco de análisis.....	21
Consideraciones finales.....	27
Referencias	29

Introducción

Las siguientes líneas surgen a partir de una necesidad propia de escribir un ensayo académico que aborde el papel del psicólogo en los centros educativos, particularmente en relación con el fenómeno del fracaso de lo escolar con un enfoque centrado en la realidad de la educación media superior en Uruguay. Este análisis resulta crucial no sólo para comprender el impacto que los procesos educativos tienen en los estudiantes, sino también para reflexionar sobre las acciones que los profesionales de la psicología podemos desarrollar en dichos entornos.

El presente trabajo cuenta como mi trabajo final de grado para obtener el título de Licenciado en psicología. Varios son los factores que han incidido en la producción de este escrito, especialmente la duda y la curiosidad, verdaderos motores de este ensayo.

La percepción de una suerte de *crisis* de la educación, es producto en gran parte del ineffectivo alcance de su universalización, de los escasos avances en términos de inclusión de todos los sectores de la sociedad y por la insistencia en pensar las trayectorias educativas de manera unívoca y teórica.

La educación, en sus diversas etapas, se posiciona como un proceso básico y fundamental para el desarrollo integral de los sujetos, y el riesgo ante el fracaso de lo escolar se configura como uno de los mayores desafíos dentro del sistema educativo. Dicho fenómeno no solo se trata de un indicador del rendimiento académico de los estudiantes, sino que es un constructo complejo que involucra una serie de factores sociales, emocionales, familiares y culturales que afectan profundamente el bienestar de los jóvenes. Es por ello que la intervención e inserción de los psicólogos en este campo de acción resulta de particular importancia para prevenir, identificar y abordar sus causas subyacentes.

El presente ensayo académico, al centrarse en la educación media superior aporta una visión contextualizada sobre los desafíos y posibilidades que se presentan ante el psicólogo en el campo de lo educativo.

El concepto de *fracaso escolar* es tratado aquí desde una perspectiva amplia, entendiendo que va más allá de un hecho individual y aislado. Se aborda, en este sentido, el fracaso de lo escolar como un fenómeno multifacético que tiene repercusiones a nivel individual, familiar y social. Finalmente, se pretende ofrecer un conjunto de

estrategias de abordaje basadas en la práctica profesional de la psicología de la educación como profesión en sí.

Este análisis no solo tiene una relevancia académica, sino que también responde a la necesidad urgente de adaptar las prácticas psicológicas a las realidades específicas de la educación media superior en Uruguay. Dada la creciente complejidad de los entornos educativos y los retos sociales que enfrentan los jóvenes, resulta imperativo reflexionar sobre cómo los psicólogos pueden desempeñar un papel transformador, tanto en la prevención como en la intervención frente al fracaso de lo escolar, contribuyendo así al desarrollo pleno de los estudiantes.

Desarrollo

Ante las acciones e inacciones, los impulsos, frenos y revivals que se vuelven a evocar con el pasaje de las administraciones, la percepción de *crisis* no es una novedad de los últimos diez años, sino una sensación persistente en los últimos cincuenta (Brum y Silva, 2013, p.19).

El rol del estado como proveedor de la educación en todos los niveles es un elemento distintivo de nuestro país, destacando fundamentalmente su carácter Laico, Gratuito y Obligatorio. En los últimos 30 años se ha mantenido una fuerte primacía del sector público de la enseñanza en el sistema educativo, sin embargo, como mencionan los autores anteriormente citados, es posible identificar una cierta sensación de “crisis de la educación”, que se ha ido construyendo a lo largo de todos estos años y que se ve percibida por las constantes reformas que las administraciones llevan adelante gestión tras gestión.

A continuación se presenta un pequeño recorrido histórico sobre la educación media uruguaya en los últimos años, recorrido que se espera pueda aportar a entender el estado actual de la educación y, en particular, el fenómeno que nos compete, el fracaso de lo escolar.

La educación Media en Uruguay está sancionada desde el año 2008 como obligatoria; dicha obligatoriedad pretende como tal, el acceso universal de todos los jóvenes a una educación media de carácter gratuito y laico además de obligatorio.

Según el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

La población en edad de concurrir a la educación obligatoria se viene reduciendo de manera sistemática en Uruguay debido al descenso de la natalidad. En 1996 se estimaba que en el país residían 169.660 niños de entre 0 y 2 años. Para 2023 se proyectó una población de 133.910 para el mismo tramo etario (disminución de 35.750 personas o de un 21% en términos relativos).(p.3)

Uno de los indicadores que brinda el INEEEd, y que es útil para poder pensar en qué trayectos o procesos se van implementando, y a su vez cómo los van asimilando los estudiantes de enseñanza media en nuestro país, es el indicador de egreso.

El egreso se enmarca como un hito en la trayectoria educativa en nuestro país, es el momento culmine de los diferentes trayectos que llevan al estudiante a acreditar la educación media. Dicho egreso, es clasificado con fines analíticos por el INEEd como *oportuno* cuando la edad de egreso del estudiante está en torno a los 19 años de edad. Dicho criterio, es definido por una trayectoria lineal teórica en la cual se tiene como supuesto el continuo avance del alumno por los distintos grados que el sistema comprende.

En Uruguay en el periodo 2021-2022 el egreso oportuno definido anteriormente, se manifestó en torno al 43,9% de estudiantes de toda la educación media, siendo este menor al 50%. Dichas cifras, no pueden sino llevarnos al cuestionamiento de ¿Qué pasa con la otra mitad de estudiantes que no quedan comprendidos en el egreso oportuno?, ¿No egresan? ¿El acceso universal es garantía de egreso?

En este sentido, Mancebo y Méndez (2012) en relación a la universalidad de la educación media en la primera década del siglo XXI, sostienen que a pesar de los avances en la enseñanza media, aún no se ha logrado alcanzar la universalidad deseada. Argumentan que existe una significativa brecha entre los estudiantes que ingresan al sistema educativo y aquellos que logran egresar, evidenciada por tasas elevadas de *deserción*, *repetición* y *rezago*, de modo que sólo el 55% de los estudiantes iniciales finaliza la educación media. Además, subrayan que apenas uno de cada cuatro jóvenes de 20 años alcanza a completar esta etapa educativa.

Se puede visualizar entonces, que sería en parte, esa brecha numeral de estudiantes que no logran finalizar la enseñanza media, uno de los factores asociados a la idea de *crisis de la educación*. Ahora bien, es necesario cuestionar que *la desafiliación*, *la repetición* y *el fracaso de lo escolar* sean comprendidos como fenómenos cuya responsabilidad esté dada por parte del estudiantado. Existen en los fenómenos anteriores, muchos otros factores que inciden en los procesos estudiantiles y en las trayectorias educativas que se presentan en cada individuo y que revisten su complejidad.

Convoquemos aquí entonces a realizar un análisis que nos habilite a entrar en una perspectiva acerca de cuáles son los factores que influyen en este riesgo de fracaso de lo escolar.

Brum y Silva (2013) plantean que además de los factores estructurales que influyen en el fenómeno de la desafiliación del sistema educativo, como la persistencia de

la desigualdad transmitida de generación en generación, también intervienen elementos circunstanciales. Entre estos se encuentra la competencia entre la educación y el mercado laboral, especialmente en períodos de crecimiento económico. No obstante, más allá de estas condiciones, se están observando transformaciones culturales importantes que inciden en la forma en que se valora el liceo. Estas transformaciones, influenciadas por los factores mencionados, han modificado la percepción de la educación media, la cual es cada vez más entendida desde una perspectiva utilitaria, en la que su relevancia se mide según los beneficios inmediatos que puede ofrecer en comparación con las oportunidades laborales disponibles para los jóvenes.

Dichos cambios culturales a los que los autores refieren, se han ido forjando con el tiempo y, en particular, en las últimas dos décadas, donde el crecimiento económico del país fortaleció el mercado laboral brindando mejores salarios y condiciones dignas, pudiendo posicionar así al mercado de trabajo como *competencia* frente a lo educativo, es por ello que se puede observar un importante retraimiento de estudiantes que optan por un camino educativo, frente a un mercado laboral que se presenta con el beneficio de lo inmediato. Presentan los jóvenes, de este modo, un aplazamiento de la obtención de mejores oportunidades futuras por beneficios que les son instantáneos.

Sin embargo, no es este el único fenómeno que interviene en la desafiliación de los jóvenes con respecto al sistema educativo. Si bien, constituye un factor importante que debe tenerse en cuenta para poder obtener una perspectiva global del asunto, no se puede reducir a esto la problemática del fracaso de lo escolar.

El fracaso de lo escolar es un constructo que trasciende las aulas y las instituciones, abarcando al sujeto y su ámbito de pertenencia, tal como lo expresa Martínez (2009) en realidad, “el rendimiento escolar”, cuando se manifiesta en forma de “fracaso”, no puede ser visto únicamente como una dificultad interna al sistema educativo, sino que debe entenderse como la expresión de un malestar más profundo y de desigualdades estructurales que afectan a amplios sectores de la sociedad. Es en tanto, que este fenómeno no se limita a lo que ocurre dentro de las aulas o a las prácticas pedagógicas, sino que sus efectos se hacen sentir en otros ámbitos de la vida cotidiana de los estudiantes, sus familias y comunidades. Por lo tanto, reducir esta problemática a una mera cuestión pedagógica sería simplificar en exceso su complejidad. Es necesario abordarla desde una perspectiva integral que considere también los factores sociales, económicos y culturales que influyen en el desempeño escolar y que condicionan de manera desigual las trayectorias educativas de los jóvenes.

Inicialmente, el *fracaso escolar*, la *desafiliación* y *deserción* fueron fenómenos concebidos como pertenecientes a la esfera individual del sujeto; esta perspectiva de análisis es denominada como “*pedagógica*” según los planteos de Filardo y Mancebo (2013), debido a que “*enfoca en el sujeto y tiende a no considerar las determinaciones sociales o contextuales, so pena de encasillarlo o estigmatizarlo*” (p.94).

La anterior perspectiva de análisis, sólo hace foco en el individuo involucrado, omitiendo sus condiciones de origen y producción. Así, con respecto al fracaso de lo escolar, podemos ver que esta perspectiva es la que tradicionalmente ha dominado los campos de análisis, atribuyendo este fenómeno a déficits cognitivos de aquellos estudiantes que no lograban adaptarse a las exigencias del sistema educativo o aquellos que no lograban cumplir con las trayectorias “esperadas”.

Por otro lado, Filardo y Mancebo (2013) presentan otra perspectiva de análisis, a la que denominan como *de “corte sociológico”*, la cual “considera los factores estructurales que muestran determinación en las trayectorias, en el ejercicio de derechos, y que estimula el análisis de las desigualdades sociales” (p.94).

Dicha perspectiva, tiene en cuenta no sólo las voluntades o los factores individuales de los estudiantes para una comprensión de los procesos de fracaso o desafiliación, sino que también hace énfasis en los factores contextuales y estructurales, y los puntos de partida y diferencias desigualadas que se encuentran en cada trayectoria particular.

Es posible observar en los curriculums y trayectorias que encontramos en la escuela lo que se denomina *Mandato Homogeneizador*, el cual implica la orientación de las acciones que se ejercen desde las escuelas para propiciar individuos iguales. En dicho mandato se encuentran implícitos los principios de la creación de las instituciones educativas, las cuales entendieron la igualdad como la clave para la homogeneización de todos los estudiantes que asistían, convirtiendo así a los centros educativos en el lugar perfecto para “moldear” o hacer a los ciudadanos *iguales*.

Dicha igualdad, a la que apuntaba el anterior mandato, tenía como premisa resolver las desigualdades sociales y brindar a todos los jóvenes una educación de carácter homogéneo que permitiría la formación del “buen ciudadano”.

Sin embargo, estas claves homogeneizadoras no tuvieron en cuenta los puntos de partida esencialmente distintos en los que se encontraban posicionados los estudiantes, por lo que resulta en realidad casi imposible pensar que con una trayectoria idéntica y con bases de partida diferentes, estos pudiesen llegar a metas homogéneas como se pretendía.

Para abordar la comprensión de las trayectorias lineales y los mandatos homogeneizadores que caracterizan ciertos modelos educativos, podemos recurrir a una metáfora que nos permite ilustrar de manera clara las limitaciones inherentes a estos enfoques. Imaginemos que las trayectorias educativas se asemejan a los casilleros de un tablero de juego, como el de la OCA u otro tipo de juego en el que se avanza por casillas, un modelo familiar y accesible para todos. En este escenario, los casilleros representan los puntos de referencia del recorrido, mientras que los números que se obtienen al lanzar el dado simbolizan las trayectorias que siguen los estudiantes.

En este tipo de juego, si todos los jugadores parten desde el mismo casillero de inicio y lanzan el dado bajo las mismas condiciones, avanzan de la misma manera y alcanzan el mismo resultado final. Sin embargo, el contraste surge cuando consideramos que los jugadores pueden partir de casillas diferentes y, aún así, seguir un recorrido idéntico. En este caso, a pesar de que todos los jugadores transitan por el mismo número de casilleros, el hecho de que partan de posiciones distintas implica que llegarán a destinos disímiles, lo cual refleja una variabilidad inherente a las trayectorias.

Esta metáfora nos permite comprender una de las principales dificultades de los currículos homogeneizadores y las trayectorias lineales: no consideran las posiciones iniciales ni las condiciones particulares de cada estudiante. En un sistema educativo que busca homogeneizar los procesos de aprendizaje, se parte del supuesto de que todos los estudiantes se encuentran en el mismo punto de partida y avanzan bajo las mismas condiciones, lo cual difiere ampliamente con lo que sucede en las instituciones educativas en Uruguay, las cuales se caracterizan por un estudiantado muy diverso.

Trayectorias escolares

Podemos, dado el desarrollo anterior, hacer un análisis del fracaso de lo escolar haciendo foco en las trayectorias escolares para ver qué son, en base a qué parámetros se definen y qué nos aportan a la hora de pensar en el fracaso de lo escolar.

Terigi (2007) realiza una distinción significativa entre lo que denomina *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales*, conceptos clave en el análisis de los procesos educativos.

Las trayectorias teóricas son aquellas que se conciben dentro de un sistema educativo estructurado, y se basan en una progresión lineal y lógica que sigue un camino establecido, generalmente diseñado por un currículo normativo. Este currículo tiene como propósito garantizar que los estudiantes avancen a través de un itinerario predeterminado que se ajusta a una periodización estándar, es decir, un cronograma temporal establecido que organiza el proceso educativo a lo largo del tiempo.

En este sentido, las trayectorias teóricas reflejan un ideal, en donde los estudiantes deben cumplir con los contenidos y objetivos estipulados en un currículo organizado por niveles. El enfoque de esta estructura curricular es que los estudiantes transiten de manera ascendente y gradual por los diferentes grados educativos, con contenidos que se ajustan a su desarrollo cognitivo y a las competencias que deben adquirir en cada etapa. El currículo, entonces, establece claramente qué se debe enseñar y en qué momento, configurando un avance progresivo que tiene como base los estándares de cada nivel educativo.

Un aspecto clave en la concepción de estas trayectorias teóricas es que están organizadas de acuerdo con un tiempo "teórico", el cual se prevé para que los estudiantes cumplan con los requisitos establecidos por el grado correspondiente. Este tiempo está determinado por el currículo, y se convierte en una condición fundamental para el avance de los estudiantes. La estructura curricular anualizada define de manera precisa cuánto tiempo debe dedicar el alumno a adquirir los contenidos y competencias esperados en ese período específico, convirtiendo el tiempo en un parámetro indispensable para medir el progreso y la existencia misma del currículo.

Sin embargo, Terigi (2007) también señala que, a menudo, las trayectorias reales de los estudiantes no siguen esta progresión lineal establecida por el currículo. Las mismas, están marcadas por una variedad de factores que pueden influir en el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, tales como las condiciones socioeconómicas, familiares, emocionales, las particularidades del contexto educativo, e incluso las características individuales de cada uno. Estas trayectorias pueden ser discontinuas, estar llenas de obstáculos o, incluso, ser más rápidas en algunos casos, reflejando una distancia entre lo que se espera teóricamente y lo que ocurre en la práctica.

La diferencia entre trayectorias teóricas y reales resalta la importancia de considerar la diversidad de experiencias de aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de adaptar las estructuras curriculares a la realidad de los contextos educativos en los que están insertos. Lo anterior, es advertido por el Fondo de las Naciones Unidas para la

Infancia (2004), el cual expresa que la experiencia escolar está determinada por una diversidad de factores interrelacionados que influyen de manera significativa en las distintas maneras en que los estudiantes transitan por el sistema educativo. En muchos casos, estos recorridos no siguen un camino lineal o continuo, sino que se caracterizan por interrupciones, retrocesos o trayectorias alternativas, reflejando la complejidad de las realidades sociales, culturales y personales que atraviesan los alumnos.

Terigi (2007), nos invita entonces a reflexionar acerca de que la trayectoria teórica, es solo uno de los caminos posibles que el estudiante puede recorrer en su proceso de aprendizaje, pero no la única vía, ya que como enuncia la autora

No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan alumnos y alumnas de distintas edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico-didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales. (pp.20-21)

El Psicólogo en lo educativo, definición y delimitación de un campo de acción en disputa

El campo educativo, en el que convergen diversas disciplinas, plantea para los psicólogos una variedad de posturas epistemológicas acerca de su definición y su campo de acción. Existen, en este sentido, dos grandes posturas que dividen la discusión, una que defiende la existencia de una “Psicología de la educación” como disciplina específica y diferenciada, y otra que se opone a dicha diferenciación, considerando la psicología como una disciplina general cuya aplicación en el ámbito educativo es un campo más de la “psicología aplicada a la educación”.

En una entrevista realizada a Coll por Rigo (2005), este defiende la existencia de ciencias específicas de la educación, que debido a la complejidad intrínseca de los procesos educativos, requieren un enfoque más especializado y contextualizado. Coll (2005) sostiene que los procesos educativos no pueden ser comprendidos desde una visión general o abstracta, sino que requieren de teorías que aborden las particularidades del campo educativo en su totalidad. El autor destaca que la psicología educativa debe estudiar cómo los individuos construyen el sentido de su acción en el contexto educativo, y cómo este proceso no puede ser entendido sin considerar el contexto específico en el que se encuentra cada sujeto. La especificidad de estos procesos educativos, que incluyen tanto lo cognitivo como lo social, imposibilita la aplicación de teorías generales

sin considerar las variables que afectan a los sujetos y a los procesos educativos en cada contexto particular.

Este enfoque resalta que la educación no puede ser vista como un conjunto homogéneo de situaciones, sino como un espacio diverso en el que intervienen innumerables factores contextuales, subjetivos y relacionales. La psicología educativa debe, entonces, posicionarse como una disciplina que no solo aplica conocimientos generales, sino que construye teorías y prácticas que están íntimamente vinculadas a las condiciones concretas del entorno educativo. Esto requiere que las intervenciones sean contextualizadas y adaptadas a las situaciones y problemáticas específicas de cada estudiante, aula, institución y comunidad educativa.

La concepción de una “psicología de la educación” tiene, por lo tanto, un carácter epistemológico y práctico fundamentalmente distinto al de la psicología aplicada. Mientras que la psicología aplicada se limita a trasladar conocimientos generales al ámbito educativo, la psicología de la educación se presenta como un campo que debe comprender profundamente las particularidades del sujeto y su contexto educativo, interrelacionando las diversas dimensiones del proceso educativo.

Esto implica un trabajo con sujetos que poseen configuraciones subjetivas únicas, inmersos en una diversidad de procesos de subjetivación, lo que requiere intervenciones que sean pensadas y adaptadas a cada caso, de manera situada.

La especificidad del campo educativo hace que la psicología de la educación no solo se ocupe de la aplicación de conocimientos, sino también de la construcción de teorías propias que den cuenta de la complejidad de los fenómenos educativos. De esta manera, hablar de una psicología educativa como una disciplina específica implica reconocer la necesidad de una intervención que no solo se limite a aplicar técnicas o saberes generales, sino que considere las condiciones particulares de los sujetos y las dinámicas relacionales que se desarrollan entre ellos en el proceso de aprender.

Esto convierte a la psicología de la educación en un espacio necesario para la comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de las múltiples variables que entran en juego en cada situación educativa.

El trabajo de Fernández (1994) nos invita a reflexionar sobre el rol fundamental de las instituciones educativas en la producción de subjetividad y, sobre cómo este campo teórico debe ser considerado esencial al pensar en intervenciones dentro de este espacio. Dicha autora, plantea que una institución educativa no es simplemente un lugar

donde se imparte conocimiento, sino que es un objeto cultural cargado de poder social, puesto que refleja y reproduce las normas y valores de un momento histórico y social determinado. En este contexto, cada institución se convierte en un espacio en el que los individuos no solo son formados como sujetos de conocimiento, sino también como sujetos sociales, dentro de una estructura que regula sus comportamientos y les asigna roles en la sociedad.

Las instituciones educativas no son meros espacios de transmisión de conocimientos académicos, sino que son también fábricas de subjetividad. A través de sus normas, reglas y estructuras, las instituciones producen y reproducen visiones del mundo, valores y formas de relacionarse que configuran el sentido de pertenencia de los individuos a un grupo social y cultural específico. Como señala Fernández (1994), la institución educativa actúa como una reguladora del comportamiento individual, en la medida en que busca adaptar al sujeto a ciertos patrones de acción y pensamiento que son coherentes con los objetivos sociales y políticos del momento histórico en el que dicha institución se inserta.

El proceso educativo, en consecuencia, no solo tiene como objetivo la formación de un individuo con habilidades y competencias, sino que también está profundamente implicado en la producción de un sujeto que se ajusta a los marcos normativos y sociales de su tiempo. Esta idea es complementada por el concepto propuesto por González Rey (2016), quien sostiene que “La escuela es un microcosmos de los diferentes espacios sociales en que cada alumno se desarrolla, así como de las diferentes producciones sociales dominantes en el espacio social y la cultura dentro de los cuales la escuela se instituye”(p.265)

Según este autor, la escuela es una representación condensada de las diversas influencias sociales y culturales que afectan a cada alumno, las cuales se entrelazan en el espacio educativo. Así, la escuela no es un espacio aislado, sino un lugar donde las producciones sociales dominantes se manifiestan afectando el desarrollo de los estudiantes.

La crítica a las intervenciones externas o alejadas del contexto específico de la institución educativa es también un aspecto clave en este marco teórico. González Rey (2016) advierte que las acciones educativas deben estar integradas en un sistema que considere las particularidades del contexto, en el cual los individuos asuman protagonismos propios y se relacionan dentro de un ambiente dialógico y de responsabilidad personal. Este enfoque subraya la importancia de que las intervenciones

educativas no sean impuestas desde afuera, sino que emerjan de un diálogo genuino con los sujetos que participan en el proceso educativo.

Esta perspectiva se alinea con el concepto vigotskiano de *desarrollo próximo*, que postula que el aprendizaje significativo ocurre cuando el individuo está en una zona de desarrollo en la que la intervención de otro sujeto, generalmente el docente, es clave. Para que esta intervención sea efectiva, el otro debe ser emocionalmente significativo para el aprendiz, ya que solo así se establece una relación que permite que el aprendizaje se convierta en un proceso subjetivante, en el cual el conocimiento no solo se adquiere, sino que se interioriza y se personaliza.

La relación entre docente y alumno, en este sentido, se convierte en un espacio fundamental para el desarrollo del aprendizaje. El docente no solo transmite conocimientos, sino que se constituye en un mediador emocional y simbólico, capaz de generar un vínculo que permite al estudiante dar valor al contenido aprendido, dándole un sentido personal y subjetivo. Este vínculo es esencial para que el aprendizaje trascienda la simple adquisición de información y se convierta en una experiencia formativa que influye en la construcción del sujeto.

En este contexto, se destaca la importancia de los equipos multidisciplinarios dentro de las instituciones educativas. Estos equipos, que incluyen profesionales de distintas disciplinas (psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos, entre otros), desempeñan un rol crucial en el diseño e implementación de procesos educativos que reconozcan la diversidad de los estudiantes y sus necesidades particulares. Un equipo multidisciplinario es capaz de intervenir desde diversas perspectivas, enriqueciendo el proceso educativo y brindando un enfoque integral que no solo responde a las necesidades académicas, sino también a las emocionales, sociales y relacionales de los estudiantes.

La presencia de equipos multidisciplinarios permite un enfoque más holístico y contextualizado de los procesos educativos, acompañando la promoción de trayectorias de aprendizaje que no solo se centren en el conocimiento académico, sino también en la integración social, el bienestar emocional y la estabilidad psicológica de los estudiantes. Además, estos equipos contribuyen a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, al crear un ambiente que reconoce y atiende las diversas dimensiones del sujeto, promoviendo su desarrollo en un marco de apoyo y comprensión.

En nuestro país, la existencia de equipos multidisciplinares en los centros educativos no es universal, tal como declara el INEEd (2023)

El 59% de los directores de educación media básica declara contar con equipo multidisciplinario en el centro, aunque con grandes variaciones por contexto socioeconómico (86% en centros de contexto muy favorable y sólo 34% en los de contexto muy desfavorable) y por tipo de centro (más del 90% en liceos privados, 55% en liceos públicos y 44% en escuelas técnicas). (pp.12-13)

La importancia de los psicólogos en equipos multidisciplinares que están insertos en las instituciones educativas es intrínseco a los procesos que se llevan adelante en el hecho de aprender, y aunque el avance y la constitución de la Psicología como disciplina en el último par de siglos ha sido notorio, aún estamos alejados de contar con la presencia universal de esta figura en las instituciones.

La Asociación de Docentes de Educación Secundaria (2019), trae la necesidad de tener presentes equipos interdisciplinarios en las instituciones educativas señalando la importancia de contar con equipos interdisciplinarios en cada centro educativo, argumentando que las dificultades de aprendizaje que enfrentan muchos estudiantes no responden a una única causa, sino que surgen a partir de múltiples factores de diversa índole. Por esta razón, es fundamental que su abordaje no quede restringido a una sola perspectiva, sino que cuente con la intervención coordinada de profesionales de distintas áreas, capaces de ofrecer respuestas integrales y contextualizadas. Además, se subraya que estas dificultades no pueden resolverse únicamente mediante políticas de tolerancia, ya que esto no implica necesariamente una mejora en las condiciones de aprendizaje. En cambio, lo que se requiere es una actitud de respeto hacia quienes atraviesan estas situaciones, lo cual debe traducirse en la provisión de apoyos específicos y adecuados a sus necesidades particulares, promoviendo así una verdadera inclusión educativa.

Dichas líneas, dejan a entrever que la figura de los psicólogos o la integración de estos en los llamados equipos multidisciplinarios en las instituciones educativas, es vista como una necesidad. No obstante, se puede identificar aquí, una cierta expectativa a la que de alguna manera nos suscribimos cuando asumimos la relevancia del rol del psicólogo en los centros educativos.

El campo de la psicología educativa en Uruguay, y de manera más general en muchos contextos, se caracteriza por la falta de claridad y definición sobre el rol que

debe desempeñar el psicólogo dentro de las instituciones educativas. En este sentido, el ingreso de los psicólogos a los centros educativos, así como la definición de sus funciones, sigue siendo un tema difuso y, a menudo, conflictivo. Este panorama plantea interrogantes cruciales tanto para los profesionales como para las instituciones, como lo son ¿Cuál es la verdadera función del psicólogo en los centros educativos? ¿Con qué actores debe trabajar? ¿Es necesario que posean una formación específica para abordar fenómenos educativos? ¿Cuáles son sus competencias dentro de la institución? ¿Su intervención debe tener un carácter clínico individual o colectivo?

El censo de psicólogos realizado en 2012 por la Facultad de Psicología de la Universidad de la República en Uruguay muestra que, el campo educativo es uno de los principales espacios de inserción laboral para los psicólogos. Sin embargo, la ausencia de lineamientos claros respecto a las competencias de estos profesionales en dichos entornos sigue siendo un asunto pendiente.

Según el citado informe, un 29% de los 5891 psicólogos que participaron en el estudio ejercen su profesión en el ámbito educativo, lo que refleja la relevancia de este campo para los profesionales. No obstante, la falta de una estructura normativa clara y definida hace que el rol del psicólogo en los centros educativos sea ambiguo, y, en ocasiones, prefigurado por la propia institución, de manera que se ajusta más a los intereses de mantener el *status quo* que a una visión transformadora o crítica del sistema educativo.

En este sentido, los psicólogos que trabajan en instituciones educativas a menudo se encuentran atrapados en una paradoja de roles. Selvini (1990) analiza cómo los psicólogos en las instituciones educativas enfrentan dificultades a la hora de definir su rol. La autora describe cómo el rol del psicólogo oscila entre dos polos, el de un mero “asistente social” y, el de un clínico dedicado a atender casos considerados “patológicos”. Esta ambigüedad no sólo refleja las tensiones dentro del campo de la psicología educativa, sino que también pone de manifiesto el deseo de las instituciones de delegar en el psicólogo la responsabilidad de intervenir sobre situaciones complejas, pero sin cuestionar los propios sistemas que producen dichas dificultades.

La noción del rol de psicólogo dentro de las instituciones educativas es analizada por Serebrinsky y Rodríguez (2014), quienes explican que “El rol es un rótulo que contiene una serie de funciones atribuidas al mismo, siendo el nombre del rol una palabra que sintetiza un conjunto de acciones esperadas y, por tanto, demandadas hacia el portador del rol” (p.76).

En el caso del psicólogo educativo, esto implica que, más allá de sus competencias y capacidades, se espera de él que asuma una serie de funciones preestablecidas por la institución, muchas de las cuales se ajustan a expectativas más cercanas a la asistencia social o a la clínica individual, que a una intervención sistémica y contextualizada que apunte a transformar los procesos educativos en su globalidad.

De acuerdo con Selvini (1990), una de las figuras que emerge en este contexto es la del “diagnosticador”, definiendo dicha figura como aquellos integrantes del sistema educativo que recurren a la figura del psicólogo para señalar un problema que les es ajeno. Este fenómeno se observa cuando, en lugar de identificar un conflicto o dificultad como parte de un sistema complejo, se recurre al psicólogo para encontrar una solución a las problemáticas de una persona específica que es señalada como problemática (el estudiante, el docente o cualquier otro miembro de la comunidad educativa). En este contexto, la responsabilidad se reduce a un individuo o grupo, lo que pone de manifiesto la tendencia a individualizar los problemas y a desresponsabilizar a la institución o al sistema educativo en su conjunto.

La autora, subraya cómo esta dinámica de diagnosticador pone al psicólogo en una posición paradójica se le asigna la tarea de intervenir y “resolver” un problema que está “localizado” en una persona, pero sin cuestionar las estructuras que perpetúan dicho problema. Este mecanismo permite que la institución educativa se libre de la necesidad de reflexionar sobre sus propios procesos y sistemas. En lugar de fomentar una crítica interna o una revisión de las dinámicas pedagógicas, el psicólogo es visto como el “mago”, alguien que debe asumir la responsabilidad de las dificultades del sistema sin tener los recursos o el poder para cambiar la estructura misma que genera esas dificultades.

Este enfoque de reducción de los problemas a un sujeto específico es, en muchos casos, la forma en que el sistema educativo mantiene el *status quo*, ya que como fue mencionado anteriormente, Selvini (1990) considera que generalmente los solicitantes de los servicios, pocas veces recurren al psicólogo para atender a un problema propio. Así, el psicólogo se convierte en una especie de “chivo expiatorio”, encargado de cargar con los fracasos del sistema sin ser parte de una reflexión profunda sobre la organización educativa.

En este sentido, la falta de una regulación clara y de una definición precisa de las competencias del psicólogo en el ámbito educativo contribuye a que su rol se vea atrapado entre demandas contradictorias y expectativas que no siempre coinciden con su

formación y capacidades profesionales. La psicología educativa se enfrenta, por lo tanto, a la dificultad de posicionarse como una disciplina que no solo ofrece intervenciones clínicas o asistenciales, sino que también aporta una mirada crítica y transformadora de los procesos educativos en los que participa.

Para que el psicólogo educativo pueda desempeñar un rol eficaz y transformador, es necesario que las instituciones educativas reconozcan la importancia de integrar una visión más global de la intervención psicológica, que no se limite a la atención de casos individuales, sino que también considere las dinámicas grupales, los contextos educativos y las interacciones sociales que contribuyen a la formación de los sujetos. De este modo, el psicólogo puede desempeñar una función más allá de la clínica individual, incorporando también la dimensión colectiva y transformadora que es necesaria para mejorar los procesos educativos en su conjunto.

Al respecto, Vidal (2007) plantea que el papel del psicólogo educacional suele ser poco reconocido dentro de las instituciones educativas, ya que su labor se asocia principalmente con el ámbito clínico aplicado a la educación, centrado sobre todo en el psicodiagnóstico y la atención individualizada de casos dentro de las escuelas. Esta visión resulta bastante restringida y no refleja plenamente la amplia contribución que los psicólogos educacionales pueden ofrecer en diferentes áreas de trabajo dentro de los centros educativos.

Es importante entonces, para el psicólogo escolar, no quedar atrapado en esta situación paradójica en donde termina siendo meramente un clínico al que los problemas le desbordan. Hay que tener presente que, en función de la multitud de actores que asisten a los centros el poder entrevistarse personalmente con cada uno es prácticamente imposible. Por otro lado, como fundamenta Vidal (2007), este tipo de intervenciones no han demostrado ser eficaces debido a su naturaleza post-facto, es decir, solo se actúa una vez que un problema ya ha aparecido, lo que descarta cualquier posibilidad de prevención o de implementar mejoras a largo plazo. Asimismo, su principal método para explicar los problemas se centra en atribuciones intrapsíquicas, culpando a factores inherentes al individuo y desatendiendo por completo el impacto del entorno. Esto se refuerza con el uso de pruebas psicométricas que, en muchos casos, tienen el efecto contraproducente de patologizar y poner etiquetas a los alumnos, en vez de contribuir positivamente a su desarrollo.

Pero entonces ¿cuál es el rol del psicólogo escolar?

Fernandez (2011) asevera que

Hay un cúmulo de características diferenciadoras de los alumnos que debieran ser tenidas en cuenta, como son, sus capacidades, sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones, su desarrollo cognitivo, social, afectivo y de la personalidad, sus hábitos de estudios, su grado de persistencia, sus necesidades especiales, entre otras, pues todas ellas inciden considerablemente en su rendimiento académico (p.249).

Siendo así, el rol del psicólogo no es unívoco ni único, sino que éste desempeña muchos roles y funciones dentro de los centros.

Por otro lado, dentro de lo que son los objetivos específicos de los psicólogos de la educación, el anterior autor, pone énfasis en describir que dentro de sus roles se encuentran la evaluación, el asesoramiento a alumnos y padres, y las intervenciones, que pueden ser correctivas, preventivas u optimizadoras, incluyendo también dentro de las funciones de este, la capacidad de hacer derivaciones y seguimientos en los casos en los que se considere oportuno un espacio más clínico individual, que escapa a las funciones y posibilidades materiales de este.

Vidal (2007) aduce que la importancia del rol del psicólogo está en emplear modelos de abordaje de los problemas que se alejen del accionar de la clínica clásica y promuevan la inclusión de los contextos en los que los fenómenos suceden. Este autor, promueve el empleo de intervenciones ecosistémicas, en la cual los psicólogos serán los competentes de manejar el clima escolar, tomando acciones de prevención de conflictos, trabajando con docentes, promoviendo el desarrollo personal y mejorando las comunicaciones y currículos de enseñanza.

Con respecto a lo anterior, podemos observar entonces que, los enfoques ecológicos y sistémicos ofrecen herramientas valiosas para comprender y abordar los procesos complejos que emergen de la interacción entre múltiples factores dentro de las instituciones educativas. Los problemas que surgen en las escuelas son diversos y suelen manifestarse de manera simultánea y entrelazada, reflejando la complejidad real de estos entornos. Aunque es posible aislar artificialmente las variables que influyen en ciertos comportamientos grupales para facilitar su análisis y explicación, esta separación resulta solo una herramienta metodológica y no debe restringir nuestra visión integral. Es fundamental mantener una perspectiva que reconozca la naturaleza dinámica y multidimensional de las interacciones que ocurren en los centros educativos, ya que solo así se pueden diseñar intervenciones efectivas y ajustadas a la realidad.

El enfoque en las intervenciones más globales que buscan la mejora del clima socio-relacional en los centros, optimizaría consecuentemente los procesos de aprendizaje promoviendo la efectivización de estos últimos y mejorando factores globales del sistema escolar. Este último se posicionaría entonces, como más efectivo a la hora de pensar en las intervenciones frente al empleamiento de enfoques de *casos problema*, cuyo abordaje sería más largo, complejo y costoso para el profesional en materia de tiempo, además de no contribuir al desarrollo de la comunidad educativa sino de unos pocos.

Fueron presentadas anteriormente las fundamentaciones del ingreso de los psicólogos a los centros educativos, pero conviene aquí dilucidar además, cuál es su función en torno a las intervenciones, es decir, repasar conceptualmente lo que estas implican.

Antar Martínez (2014) analiza cómo la metáfora de la *intervención*, tradicionalmente usada en los campos de intervención, plantea importantes limitaciones. Al concebir las intervenciones sociales como actos quirúrgicos, se entiende que el experto o el profesional de la acción es quien toma el control, realizando un cambio directo y unilateral sobre los individuos o grupos a los que se dirige.

Dicho enfoque, si podemos trazar un paralelismo al campo de acción de los psicólogos, implica una relación de poder donde los destinatarios de la intervención son vistos principalmente como objetos de acción, y se les reduce a receptores pasivos de los cambios impuestos desde fuera. De este modo, la metáfora quirúrgica no permite reconocer el potencial de los actores sociales para involucrarse activamente en el proceso de cambio, limitando la creación de conocimiento y el entendimiento mutuo entre los profesionales y las comunidades o individuos.

En contraposición, el autor propone sustituir esta metáfora de intervención por la del "involucramiento". Pensar la acción social desde la metáfora del involucramiento permite transformar la relación entre los agentes sociales y los destinatarios de los proyectos, donde se favorece la participación activa, la cooperación y el intercambio de conocimientos.

En lugar de imponer cambios, el involucramiento entiende los procesos de acción como un esfuerzo conjunto, donde se reconoce el valor del diálogo, la reflexión compartida y la colaboración mutua. De esta forma, los individuos o grupos ya no son meros receptores de una intervención, sino participantes activos en el proceso de

transformación social. Este enfoque posibilita una mayor responsabilidad compartida en la toma de decisiones y una más profunda implicación de todos los involucrados, lo que contribuye a un proceso de cambio más integral y sostenible.

Es importante que el psicólogo al ingresar a los centros educativos esté en constante revisión de su rol y las acciones que promueve. Como se mencionó anteriormente, de poco sirven intervenciones aplicacionistas que vengan pre establecidas y sean ajenas al contexto. La riqueza del accionar de los psicólogos es la de involucrarse en los procesos que se desarrollan en la cotidianidad educativa, la de poder develar algo de lo implícito con el fin de esclarecer las relaciones y promover la continuidad de la trayectoria educativa mediante la promoción, la resignificación y el involucramiento con la diferencia.

El trabajo con la diferencia, la promoción de los procesos de aprendizaje efectivos, la resolución de conflictos que implique una transformación de los sistemas, la interpelación de los actores involucrados y la promoción de estrategias de aprendizaje que sean más adecuadas para los estudiantes son algunos de los lineamientos que se van planteando aquí como una pequeña guía orientadora a la hora de pensar el rol del psicólogo, sobre todo, revisando el accionar frente al fracaso de lo escolar.

El Fracaso de lo escolar como foco de análisis

Uno de los puntos que nos interesa a los psicólogos y, en particular a quien escribe este ensayo, es más allá de comprender el fracaso como constructo amplio, poder entender qué configuraciones subjetivas promueve o crea este fenómeno. Y es en ese punto que se involucra activamente el accionar del psicólogo.

En este sentido Marchesi (2003), hace un aporte que parece interesante para pensar en los sentidos subjetivos que se juegan a la hora de pensar el fracaso de lo escolar y las intervenciones:

El término de “fracaso escolar” es ya inicialmente discutible. En primer lugar, porque transmite la idea de que el alumno “fracasado” no ha progresado prácticamente nada durante sus años escolares, ni en el ámbito de sus conocimientos ni en su desarrollo personal y social, lo que no responde en absoluto a la realidad. En segundo lugar, porque ofrece una imagen negativa del alumno, lo que afecta a su autoestima y a su confianza para mejorar en el futuro (p.7).

Esta visión binaria de éxito o fracaso reduce la complejidad del proceso de aprendizaje. Tal como señala Marchesi (2003), asociar el fracaso de lo escolar a una falta de progreso en términos de conocimiento o desarrollo personal es una representación limitada y errónea. Los estudiantes que no logran cumplir con los requisitos académicos pueden haber experimentado en su trayecto escolar avances significativos en otros ámbitos, como en el desarrollo emocional, el social o, incluso en habilidades cognitivas no directamente evaluadas en las pruebas estandarizadas. Además, etiquetar a un estudiante como "fracasado" puede tener efectos devastadores sobre su autoestima, su autopercepción y su disposición a aprender, promoviendo procesos acelerados de desafiliación.

Esta categorización negativa puede llevar a que el estudiante internalice esa etiqueta, generando una "profecía autocumplida" al verse como incapaz, el estudiante puede reducir su esfuerzo o motivación, lo que refuerza aún más la imagen de fracaso. Este ciclo negativo es precisamente donde el psicólogo cobra un rol fundamental como referente que acompañe a resignificar este ciclo.

Este fenómeno, tiene una dimensión subjetiva importante, relacionada con la construcción del sentido que los propios estudiantes le dan a su experiencia escolar. Dicha configuración subjetiva del fracaso es clave para comprender cómo los estudiantes se sienten con respecto a su rendimiento y, en consecuencia, cómo influye en su bienestar emocional y en su proceso de aprendizaje. Aquí radica entonces un poco el rol del psicólogo con respecto al fracaso de lo escolar, quien al abordar estos aspectos emocionales y subjetivos del fracaso, puede ofrecer estrategias que ayuden al estudiante a reconstruir sus tránsitos, o a darles nuevas significaciones, aportando nuevas miradas que ayuden a transformar su relación con el aprendizaje.

El fracaso de lo escolar no solo está vinculado a la falta de habilidades académicas, sino a menudo a la desconexión entre las estrategias de enseñanza utilizadas y las necesidades específicas de los estudiantes. La promoción de procesos de aprendizaje efectivos, que consideren las diferencias individuales y las distintas formas de aprendizaje, son una clave para evitar el fracaso de lo escolar. Nuestro rol debe entonces comprender la esencialidad del trabajo en conjunto con los educadores o con los equipos multidisciplinarios, debido a que esto puede ayudar a identificar y adaptar estrategias pedagógicas más inclusivas y diferenciadas, ajustadas a las necesidades del estudiantado.

Los enfoques centrados en el estudiante, que promuevan la autonomía, el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico y reflexivo como lo son las estrategias de *aprendizaje autorregulado* son fundamentales. Una piedra angular en esta intervención que el profesional de la psicología lleva adelante en los centros educativos, es el trabajo con los actores involucrados en la educación, buscando generar un cambio en la forma en que perciben los bajos niveles de rendimiento. La corrida de una mirada de un síntoma de incapacidad, a otras formas de concebir los procesos de estudiar y aprender, plantean un gran desafío para el profesional.

Otro de los aspectos cruciales del trabajo del psicólogo en el contexto educativo es la promoción de estrategias de aprendizaje que sean más adecuadas para los estudiantes. Lejos de pretender que sea el psicólogo quien busque las estrategias para cada estudiante, puede ser este el promotor de que cada uno de ellos busque e indague en su autoconocimiento, y de esa manera, vaya desarrollando sus propias estrategias, las cuales deben tener en cuenta las particularidades de cada uno, tales como sus fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje.

Además, se puede contribuir a trabajar con el estudiante en la identificación de sus metas personales y en el desarrollo de habilidades metacognitivas que les permitan ser más conscientes de su propio proceso de aprendizaje. Esto incluye el fomento de la autorreflexión y la capacidad de autoevaluarse, lo que les permitirá a cada uno replantearse sus capacidades de manera positiva. En este sentido, es que el fomento de las estrategias de aprendizaje autorregulado son consideradas como una de las grandes herramientas que el profesional de la Psicología puede emplear.

Las estrategias de aprendizaje autorregulado (ARS) son fundamentales para el desarrollo académico de los estudiantes porque les permiten tomar un papel activo y consciente en su proceso de aprendizaje, lo cual influye directamente en su rendimiento académico y en su capacidad para aprender de manera autónoma y efectiva. Los beneficios del aprendizaje autorregulado radican en el rol que toma el estudiante como agente activo en su proceso, ya que este aprende a identificar lo que funciona para él y optimiza su forma de estudiar.

Dado lo anterior, es que se pone en consideración en este ensayo que, las técnicas de aprendizaje autorregulado son una herramienta válida a la hora de pensar en la intervención profesional del psicólogo en los centros escolares. Esto se debe a que la autorregulación del aprendizaje es un componente clave en el rendimiento académico, ya

que implica el control consciente que los estudiantes ejercen sobre su cognición, su comportamiento, sus emociones y motivaciones para alcanzar metas específicas, propuestas por ellos o exigidas por el sistema educativo.

Entender el aprendizaje desde una mirada más íntegra, nos permite considerar que el aprendizaje no es solo una cuestión de adquirir conocimientos, sino también de gestionar los propios recursos mentales y emocionales de los cuales depende el proceso educativo. Desde esta perspectiva, la autorregulación comienza con el control de la cognición, es decir, la capacidad del estudiante para planificar, monitorear y evaluar su pensamiento durante el aprendizaje, un proceso conocido como metacognición.

El control del comportamiento representa otra dimensión fundamental. Este se refiere a la regulación de las acciones que los estudiantes realizan para alcanzar sus metas, como organizar su tiempo, qué estrategias de estudio les son más adecuadas, o qué recursos materiales e inmateriales les son más efectivos.

Junto a esto, las emociones cobran especial relevancia, ya que tienen un impacto significativo en el rendimiento académico. Sentimientos como la frustración, la ansiedad o la desmotivación pueden interferir con el aprendizaje, por lo que, aprender a regular estas emociones, tener una figura disponible dentro o fuera de la institución educativa, se convierte en un recurso vital para los estudiantes, por eso, es necesario que sea el psicólogo quien lleve adelante el fomento de estas prácticas tan enriquecedoras.

Precisamente, la definición de autorregulación se completa con la noción de metas. Los estudiantes no se autorregulan por azar, lo hacen para lograr las metas que se han propuesto. No obstante, estas metas no siempre están orientadas al aprendizaje, sino muchas veces a los resultados de aprobación que en gran parte están explicados por las exigencias curriculares, por ello, es fundamental que en las aulas se cree un ambiente propicio para promover procesos de aprendizaje efectivos, motivadores, que fomenten el deseo de los estudiantes a fijarse metas orientadas al desarrollo personal y a comprometerse con ellas.

En este proceso, el rol del psicólogo no es solo el de transmitir contenidos sobre cómo planificar el aprendizaje y cómo organizarse, sino también el de ser guía, facilitador y generador de motivación, acompañando a los estudiantes a identificar sus metas y a desarrollar estrategias para alcanzarlas de manera autónoma y consciente.

Uno de los pilares fundamentales de este enfoque es comprender cómo las creencias, valores, intereses y objetivos personales influyen en la motivación para

aprender y, por tanto, en la persistencia y el rendimiento de los estudiantes. Estas variables interactúan de manera compleja, pero pueden ser trabajadas sistemáticamente en el entorno escolar a través de programas psicoeducativos, en donde el psicólogo puede realizar asesoramiento a docentes, diseño de talleres para estudiantes y apoyo en la organización institucional siempre en pos de promover procesos que sean más efectivos a la hora de que los estudiantes aprendan.

Una de las primeras variables que debe abordarse es la autoeficacia, es decir, la creencia del estudiante sobre su capacidad personal para realizar una tarea con éxito. La autoeficacia, por ejemplo, tiene que ver con la creencia o la autopercepción de sus capacidades, ya que cuando los estudiantes no se consideran capaces, tienden a evitar el esfuerzo y anticipar el fracaso, lo cual puede desencadenar un ciclo de desmotivación y bajo rendimiento. En cambio, si los estudiantes tienen altas expectativas de autoeficacia, es más probable que se enfrenten a las dificultades con persistencia, utilizando estrategias de afrontamiento efectivas. El psicólogo, puede aquí contribuir al fortalecimiento de la autoeficacia a través de talleres que trabajan la autoestima académica, o también fomentando en las aulas la retroalimentación positiva y entrenamiento en metas alcanzables, en coordinación con el equipo docente presente en la institución educativa.

Relacionado con la autoeficacia, pero distinto en su esencia, se encuentran las expectativas de resultado, que hacen referencia a la creencia de que siempre que se realice una tarea efectivamente se obtendrá un resultado positivo, por ejemplo: “Siempre que estudie voy a salvar”. Esto no es así, ya que no podemos trazar en los procesos de aprendizaje una linealidad tal. En este caso, el psicólogo puede intervenir acompañando al estudiante a identificar pensamientos y trabajar en una reestructuración cognitiva que le permita percibir mayor control sobre los resultados, sin que estos modifiquen la percepción de sus capacidades.

Al mismo tiempo, se puede promover desde este rol, una cultura institucional donde el esfuerzo se vea reflejado en el reconocimiento de parte de los equipos profesionales hacia los estudiantes, donde el mismo no sea solo dado por la nota, fortaleciendo así el vínculo entre trabajo personal y resultados esperados.

Otra dimensión clave para comprender y fortalecer la motivación del alumnado es cómo los estudiantes perciben el valor de las tareas académicas, entendiéndose esto como cuánto consideran ellos que vale realmente el aprendizaje. Si el proceso es visto como útil y relevante, es más probable que el estudiante se implique activamente en su

realización. Aquí, el psicólogo puede colaborar con el profesorado para diseñar actividades contextualizadas y significativas, que conecten con los intereses y metas personales de los estudiantes. El psicólogo puede proponer metodologías activas, elementos lúdicos y otras estrategias que aumenten el interés situacional del alumnado, favoreciendo un acercamiento más entusiasta a los contenidos escolares.

Consideraciones finales

Repensar el fracaso escolar desde la interrogante ¿Qué rol cumplimos los psicólogos en el fenómeno del fracaso de lo escolar?, implica necesariamente un desafío que va más allá de las categorías simplistas de éxito o fracaso en lo que tiene que ver con lo académico. Este fenómeno implica un verdadero desafío para el profesional de la psicología, implica un cuestionamiento de sus lugares de ejercicio de la profesión, así como también de sus propias herramientas. Decidir como psicólogos emprender el abordaje de este fenómeno involucra el adentrarse en las experiencias subjetivas de los estudiantes, de indagar en sus vivencias, emociones y creencias, y de comprender cómo estas se vinculan con el aprendizaje.

En este sentido, los psicólogos en el ámbito educativo tienen sí un gran desafío, pero cuando vamos más allá del planteo de las complejidades de inserción y dinámicas a las que se enfrentan, podemos ver que pueden ejercer su rol como facilitadores de procesos transformadores, como acompañantes de trayectorias que pueden ser redefinidas. No se trata solo de trabajar sobre los estudiantes de forma aislada, sino de generar contextos más amplios, donde se reconozca a los estudiantes por su autonomía, diversidad, y su capacidad para reconfigurar su relación con el aprendizaje. El psicólogo debe ser un puente entre lo individual y lo colectivo, un mediador que favorezca la creación de un ambiente pedagógico inclusivo, donde cada estudiante pueda encontrar su propia voz, sus propias estrategias, y sentirse valorado más allá de su rendimiento académico medido en calificaciones.

Fomentar estrategias de aprendizaje autorregulado, fortalecer la autoeficacia, y redefinir el valor que los estudiantes dan al proceso de aprender son solo algunas de las rutas posibles que el profesional puede llevar adelante. Pero aún más allá de estos mecanismos, el verdadero reto está en acompañar a los estudiantes a resignificar sus trayectorias escolares, a comprender que el aprendizaje no es un camino lineal, sino un proceso lleno de giros, saltos y desvíos que son parte de su propia construcción personal.

La tarea oscila entre el acompañamiento, la escucha, la presencia y compañía en el camino de empoderamiento, la disponibilidad y el soporte, pero también en el ofrecimiento de herramientas necesarias para que con confianza, los estudiantes puedan convertirse en protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje y ser los arquitectos de su educación y, más allá de las instituciones educativas, de sus propias trayectorias de vida.

Así, el fracaso ya no será un rótulo, un punto de llegada, sino un punto de partida para construir juntos, experiencias educativas que sean más inclusivas, motivadoras y profundamente significativas, reconociendo en cada estudiante no solo lo que sabe, sino quién es, y cómo puede seguir aprendiendo y creciendo, más allá de sus dificultades.

Referencias

- Asociación de Docentes de Educación Secundaria (ADES). Comisión Proyecto Educativo(2019).Hacia la construcción de nuestro proyecto educativo. Montevideo. ADES-FENAPES,PIT-CNT.
- Brum, S. y Silva, K. (2013) Informe final tema 2: Evolución de la educación secundaria en los últimos cincuenta años.
<https://www.ineed.edu.uy/publicaciones/informes-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-uruguay/>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004) Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. un estudio en escuelas de nuestro país. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>
- Fernández, J. (2016). Una alternativa al fracaso escolar. Hablemos de buenas prácticas. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 6(1), 254-262.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/28590>
- Filardo,V. Mancebo,E. (2013). Universalizar la Educación Media en Uruguay: ausencias, tensiones y desafíos. Universidad de la República. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.(2)
- González, A. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. Educación media superior.25(4),531-539.
- INEEd (2023). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Resumen ejecutivo. <https://www.ineed.edu.uy/>
- Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas.
- Martínez Guzmán, A. (2014). Cambiar metáforas en la psicología social de la acción pública: De intervenir a involucrarse. *Athenea Digital*, 14(1),3-28.
<http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenead/v14n1.793>

- Martínez Otero, I y Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista latinoamericana de estudios educativos*.
- Mancebo, M. Méndez, N. (2012), "la exclusión educativa en los países del cono sur aproximación conceptual y dimensionamiento" *Revista de ciencias sociales*. Departamento de sociología, Facultad de ciencias Sociales, Universidad de la República. (25), 117-138.
- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate?: review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Perpetue, M. (2019) *El rol del psicólogo en los liceos públicos de ciclo básico de Montevideo*. (Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República)
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/27019>
- Selvini, M. Cirillo, S. D'etorre, L. Garbellini, M. Ghezzi, D. Lerma, M. Lucchin, M. Martino, C. Mazzoni, G. Mazzucchelli, F. Nichele, M. (1994). *El Mago Sin Magia*. Paidós.
- Serebrinsky, H. y Rodríguez, S. (2014). *Diagnóstico Sistémico: El diagnóstico de los sistemas humanos*. Psicolibros.
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III foro latinoamericano de educación para jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Santillana.
- Universidad de la República, Facultad de Psicología. (2015). *1er Censo Nacional en Psicología: Uruguay – 2014*. <http://observatoriopsicologia.uy/informe>
- Vidal, J. (2007). *Aportes del psicólogo educacional a los establecimientos educativos*. (Trabajo final de Diplomatura, Universidad de Chile. Facultad de ciencias sociales. escuela de postgrado. departamento de psicología. diplomado en psicología educacional).
http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/aporte_psi_educ_centros_educativos.pdf