

S3
2ej

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
CAMPUS IZTACALA**

**"CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA DE NIÑOS CON
ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO A NIVEL
PRIMARIA"**

**REPORTE DE INVESTIGACIÓN
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :**

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

GARCÍA ROMERO, VERÓNICA

MIRANDA DÍAZ JOSÉ MANELIK

Asesor: Mtro. ADRIAN CUEVAS JIMENEZ

LOS REYES IZTACALA, EDO. DE MÉXICO 1999

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

27 0059



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

"CARACTERIZACIÓN PSICOLÓGICA DE NIÑOS CON ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO A NIVEL PRIMARIA

I.	Resumen	1
II.	Introducción	2
III.	Capitulo 1. Rendimiento Escolar	4
	1. La Educación	4
	1.1. La Escuela y su Importancia	4
	1.2. Consideraciones del Fracaso Escolar (evaluación)	6
	2.- Actitud del Maestro Hacia el Escolar	9
	2.1. Relación Maestro-Alumno	9
	2.2. Métodos de Calificación	10
	2.3. Formación Docente	12
	2.4. La Percepción, Valorización y Etiquetación del Maestro Sobre el Alumno	12
	2.5. La Importancia de la Evaluación	14
	2.6. Desigualdades Dentro del Aula	16
	3.- Factores que Influyen en el Rendimiento Escolar	18
	3.1. Influencia Familiar en la actitud del Alumno	18
	3.2 La Pobreza Como Factor Influyente en el Rendimiento Académico	21

3.3 Problemas que Ocurren en el Aula que Dificultan o Facilitan el Rendimiento Académico	22
3.4 Otras Causas del Retraso Escolar	26
3.5 Investigaciones de las Posibles Causas que Originan el Fracaso Escolar	27
4.- Alternativas que Sugieren Algunos Autores Para Mejorar el Rendimiento Escolar Tanto en el Ambito de la Familia Como de la Escuela	29
IV.- Capitulo 2. Enfoque Cualitativo en la Psicología	36
1.- Antecedentes Teórico-Metodológicos del Enfoque Cualitativo en Psicología	36
2.- La Investigación Cualitativa en la Psicología	38
3.- El Desarrollo de la Personalidad	41
3.1 Cuestiones Teóricas y Metodológicas en el Estudio de la Personalidad	41
3.2 Diversas Teorías Sobre el Estudio de la Personalidad	44
3.3 La Influencia de Vigotsky en el Estudio de la Personalidad	47
3.4 El Enfoque Personológico	49
4.- La Importancia de la Motivación en el Desarrollo de la Personalidad	54
4.1 Papel de la Motivación en la Personalidad del Sujeto	54
4.2 Desarrollo y Clasificación de Motivos en la Edad Escolar	55
4.3 El Desarrollo de Intereses	57

V.- Capítulo 3. Caracterización Psicológica de Niños con Alto y Bajo Rendimiento Académico a Nivel Primaria	61
1.- Método	61
VI.- Resultados y Análisis de Resultados	73
VII.- Análisis de Casos	74
VIII.- Conclusiones	106
IX.- Referencias Bibliográficas	110
X.- Anexos	113

Manelik

Vero

Gracias por tu paciencia, amor y comprensión que me demuestras en todo momento

A mis Padres

Por su apoyo y aliento brindado para concluir este trabajo

A mis hermanos

Por aguantar mi mal humor y apoyarme en todo

Abuela

El tiempo que te tuve fue trascendental para lograr este objetivo

Tío Carlos

Por tu ejemplo y consejos brindados en todo momento

VERÓNICA

Gracias a **mis padres** por darme la
oportunidad de estudiar una carrera, por los
trabajos que tuvieron que pasar para llegar.
hasta donde estoy

Muy en especial le doy las gracias a mi
compañero **Manelik** por compartir algo tan
importante, por darme su tiempo, comprensión
apoyo y sobre todo su cariño en todo momento
además de aguantar mi mal humor

DEDICATORIAS

Con gran aprecio y afecto agradecemos al
Profesor Adrián Cuevas Jiménez por su
apoyo y tiempo dedicado a nosotros
incondicionalmente

Armando.

Por tu amistad y amor que nos
brindas en todo momento, siente
parte de ti este trabajo como lo
sentimos nosotros

Salvador y Roberto

Por el tiempo que dedicaron en la
elaboración de este trabajo, además
por su valiosa amistad otorgada a
nosotros.

Muy especialmente agradecemos al
personal de la escuela Andres Molina
Enriquez por su colaboración en la
realización de esta investigación

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general, delinear desde una visión del desarrollo como unidad afectivo-cognitiva, una caracterización psicológica de los alumnos que la escuela considera con bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria; y como objetivos particulares: analizar el proceso de construcción, y estudiar las formaciones subjetivas de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria. Para poder lograr los objetivos de dicha investigación, se tomó como marco teórico enfoque personológico en psicología.

La investigación se llevó a cabo con cuatro alumnos dos de alto y dos de bajo rendimiento escolar de quinto año de primaria. El proceso de la investigación consistió en la presencia de los investigadores dentro del salón de clases, haciendo observaciones dentro y fuera del salón de clases, así como la aplicación de diversos instrumentos y la realización de entrevistas a maestras actuales y anteriores, y padres de familia,

En cuanto al primer objetivo encontramos que los niños de bajo rendimiento han sido contruidos y/o valorados como alumnos: retraídos, tímidos, no participativos, desatentos, etcétera; mientras que la construcción de los niños de alto rendimiento nos dejó ver a niños que se muestran atentos, participativos, cumplidos, amigables, serenos, etcétera. En el segundo objetivo particular también hallamos diferencias en sus formaciones subjetivas en cuanto a la regulación del comportamiento, los alumnos de bajo rendimiento muestran un nivel mecánico externo, y por su parte los alumnos de alto rendimiento presentan niveles de regulación externa y personalizada.

INTRODUCCION

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación: Desarrollo Psicológico en el Ambito Familiar (DPAF) el cual tiene como objetivos primordiales, investigar los procesos de constitución y cambio de las personas a lo largo de la vida y en relación con distintos ámbitos sociales, aunque dando prioridad en el abordaje a la familia y a la escuela como espacios sociales de referencia y anclaje (Ver Apéndice).

El tema en torno al cual se lleva a cabo este trabajo es el rendimiento escolar. Consideramos que la escuela es uno de los espacios sociales en donde se establece la base para la formación de la personalidad; en ella se llevan a cabo experiencias no sólo relacionadas con la adquisición de conocimientos, sino también con situaciones estrechamente relacionadas con el desarrollo de la personalidad.

Partimos de ver al rendimiento escolar como el principal indicador que nos muestra la eficiencia o no de la institución escolar. Generalmente en las investigaciones sobre rendimiento académico se tiende a abordar un solo polo del mismo, siendo éste el relacionado al fracaso escolar; es decir, en muy pocas ocasiones se presta atención a los alumnos de alto rendimiento académico; como que hay cierta inclinación a pensar que ellos no son objeto de estudio, "a ellos no les falta nada". Nosotros consideramos que para estudiar el rendimiento académico de un niño, que implica el de su personalidad, es necesario analizar cual ha sido y su historia de formación y de interrelación así como su propia perspectiva como alumno de bajo o alto rendimiento escolar.

Tomando como base lo anterior, consideramos que el punto en donde radica la importancia de nuestro proyecto es en el análisis que pretendemos realizar del desarrollo y formación de los alumnos considerados de alto y bajo rendimiento académico a nivel de educación primaria.

Cabe mencionar que este trabajo consta de tres capítulos; en el primero se abordan aspectos relacionados al rendimiento escolar, tales como: la educación, la actitud del maestro hacia el escolar, los factores que influyen en el rendimiento escolar, así como alternativas sugeridas por diversos autores para mejorar el rendimiento escolar.

En el segundo capítulo abordamos temas relacionados al enfoque cualitativo de la Psicología, comenzando con los antecedentes teórico-metodológicos del mismo, continuando con la investigación cualitativa en la Psicología. También en este capítulo se revisa en torno al desarrollo de la personalidad, particularmente desde el llamado “enfoque personológico”.

Por último, el capítulo tres comprende básicamente el desarrollo de la investigación, centrada en estudiar la manera en que son construidos los alumnos de alto y bajo rendimiento en la educación primaria así como su desarrollo psicológico.

CAPITULO I

RENDIMIENTO ESCOLAR

1.- La Educación.

1.1 La escuela y su importancia.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en los niños cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado. Sin embargo uno no tiene la libertad para decidir y proporcionar la educación de los hijos, ya que cada sociedad, considerada en un momento determinado de su desarrollo, tiene un sistema de educación que se impone a las gentes con una fuerza generalmente irresistible, en la cual hay costumbres con las que estamos obligados a conformarnos; si las desatendemos demasiado, se vengan en nuestros hijos. Estos una vez adultos, no se encontrarán en estado de vivir entre sus contemporáneos, con los cuales no se hallarán en armonía (Durkheim, 1979).

De esta manera se ha construido un lugar para llevar a cabo el proceso educativo de modo sistematizado: la escuela. Esta parece solamente como un medio de socialización, modo tal vez dominante y hegemónico en las sociedades industriales, burocráticas, tecnocráticas contemporáneas; pero todavía incapaz de dar cuenta de la globalidad de los procesos educativos que allí se desarrollan (Berthelot, 1987).

Todas las personas relacionadas con la escuela (maestros, padres de familia, directivos, etcétera) coinciden en que los niños deben aprender a leer, escribir y realizar

operaciones aritméticas. Pero no definen qué otros aspectos son importantes en los primeros años de escuela. Cohen, (1987), considera que la estructura física y la organización interna de una escuela pueden y deben de ser un medio por el cual los niños logren fortalecerse como individuos mientras aprenden el significado de su participación en la sociedad. Las instalaciones de una escuela y su organización deberían prestarse a la creación de una entidad cultural que favoreciera una relación digna con el mundo laboral y de interdependencia de los adultos, pero que, al mismo tiempo, los niños sintieran que también es su mundo. Al ingresar a la escuela están en una fase de desarrollo en la cual deben dar un giro brusco, apartándose de la antigua intimidad con la familia que cimienta las relaciones de la primera infancia. Sin embargo, para continuar su crecimiento y aprendizaje, los niños aun necesitan de un contacto estrecho e íntimo con los adultos. Comienzan la primaria con una perspectiva que no rebasa su experiencia inmediata y no les es fácil encontrar su propio lugar en una empresa tan grande e impersonal. La escuela representa una escala en el camino hacia el mundo adulto. Las escuelas que a los niños pequeños les resultan demasiado complicadas los dejan psicológicamente exhaustos, y esta situación no mejorará con el carácter impersonal de la sociedad adulta en la que después ingresarán.

Los primeros años de escuela son precisamente aquellos en que los niños deben de fortalecer su identidad como individuos al tiempo que aprenden a funcionar como elementos participantes en pequeños grupos y en la propia sociedad. El carácter y los valores adquieren su forma final en este periodo de manera tal que si la sociedad no satisface las necesidades de los niños pequeños de participar genuinamente en un ámbito social más vasto que el de la familia, ello puede conducir a algo mucho más grave que un

leve sentimiento de pérdida. Y, de nuevo, debe existir un espacio público para que los niños puedan lograr una interacción importante y responsable con otros adultos diferentes de sus padres y con otros niños diferentes de sus hermanos, para poder satisfacer el creciente sentido de sí mismos como personas independientes de sus familias. Ante las presiones actuales, el único recurso es que las escuelas se conviertan en aliadas de los padres en la difícil tarea de fortalecer la identidad individual y social de sus hijos.

“Los edificios escolares y las salas separadas de las grandes construcciones deben ser reducidas unidades de interdependencia en las cuales cada pequeño tenga la oportunidad de ser él mismo y sentirse miembro participante de una comunidad funcional, en la que sea posible, por él mismo y junto con los demás, enfrentar la dura realidad que existe siempre que la gente vive y trabaja en estrecha comunión con otros, donde a un niño lo conozcan por su nombre muchas personas además de su maestro. Las escuelas deben tener un tamaño y estar organizadas de tal forma que cada niño pueda captarlas en su totalidad como comunidad, en un tiempo razonablemente breve, y pueda vivir cómodamente en ella con una sensación de pertenencia” (Cohen, 1997 p.48).

De esta manera podemos ver la importancia de la escuela, ya que a través de ésta el infante adquirirá nuevos valores, costumbres, normas, conocimientos científicos, nuevas habilidades cognitivas, que le permitirán entrar a la vida social, puesto que la sociedad requiere de todo esto para poder llevar a cabo el proceso de socialización. De esta forma es como, el alumno se va formando su propia identidad, su personalidad y su forma de pensar, de acuerdo a la manera de enseñanza que le brinda la escuela (Buddrus, 1984).

1.2 Consideraciones del fracaso escolar (la evaluación).

El desarrollo del niño se puede ver afectado cuando empieza a recibir sus primeras calificaciones, ya que estas tienen gran importancia en el sistema educativo nacional para evaluar el rendimiento escolar, el cual ha sido medido a través de evaluaciones cuantitativas, dejando al margen la evaluación cualitativa. La evaluación cuantitativa ha ignorado los procesos personales subyacentes y generadores de todos los éxitos y todos los fracasos escolares que se quieran imaginar.

Análisis estadísticos han demostrado que cinco evaluadores distintos pueden perfectamente adjudicar cinco calificaciones diferentes al mismo trabajo escrito o examen oral de un sujeto, lo cual demuestra que el ser declarado "fracasado" o "apto", al menos mínimamente, depende más del azar de quien sea el evaluador del examen, que de la calidad objetiva del producto. Cabe destacar la gravedad de esto, pues los jueces (profesores) que deciden sobre el fracaso escolar de los sujetos, probablemente están decidiendo en muchos casos, el futuro de numerosas vidas humanas en muchos aspectos importantes, aparte de un presente doloroso o satisfactorio (su autopercepción, sus relaciones familiares, su economía inmediata, su beca o no beca de estudio, etcétera). Además, la brutalidad ciega del sistema actual de evaluación suele imponer a todos los fracasados por igual (pues no tiene ninguna información que le permita diferenciar un fracasado de otro, siendo que entre miles de millones de seres humanos no hay dos con las mismas huellas dactilares), idéntico tratamiento, es decir, idéntico maltrato: que repitan curso.

La alternativa es imaginar la posibilidad de que el sistema educativo nacional, a través de la actuación de sus funcionarios, los profesores pasen de vencer a convencer, de imponer a razonar, de adaptar a los alumnos a su ritmo burocrático de

asignaturas y niveles, a adaptar su burocracia al ritmo diferenciado cualitativamente de los alumnos, de dictar asignaturas y planes de estudio a proponer, sugerir y ofrecer alternativas de dedicación académica, al servicio de la profesión con la libertad y honestidad que el alumno desee comprometerse (Fernández, 1995).

Cohen (1997), p. 344 considera que “un grupo de calificaciones numéricas o con letras no nos indica bastante. Las puntuaciones del C.I. y los resultados de las pruebas nos indican poco de la motivación del niño, de sus actividades hacia el éxito y el fracaso, de los criterios impuestos o repudiados por ellos mismos, de sus sentimientos hacia la autoridad, la competencia, la posición y la condición entre sus compañeros, de sus intereses particulares, de su resistencia al aprendizaje, de sus temores. Sin embargo, todo influye en su aprendizaje. A menudo, son más importantes que su nivel de calificaciones o sus puntuaciones en las pruebas, aun cuando el interés se concentra en el proceso académico. Los informes limitados a las calificaciones producen el efecto de colocar a la escuela en la posición de árbitro infalible entre lo correcto y lo erróneo, lo que delega a los padres toda la responsabilidad de hacer algo con el niño “descarriado”. Las calificaciones y las puntuaciones deben dar lugar a entrevistas, o por lo menos complementarse con éstas, para evaluar el progreso del niño en la escuela y en el hogar, con mayor profundidad de lo que solamente lo permiten calificaciones y puntuaciones”.

Lo cual se trata siempre de una diversidad de procesos originantes de aciertos y errores, procesos cualitativamente distintos que son evaluados indistintamente con tosquedad intolerable por los profesores/evaluadores bajo el mismo rubro (bien, mal, aprobado, suficiente, apto, no apto, 4, 6, 7, 10, etcétera), haciendo imposible una prescripción de intervención pedagógica racional, adaptada al tipo de proceso real causante

del rendimiento/aprendizaje presuntamente conseguido, por la sencilla razón de que no se sabe, porque no se ha investigado, qué tipo de proceso real hay detrás de cada resultado. Simplemente al sistema educativo nacional no le interesa conocer qué es lo que hay detrás de cada calificación (especialmente reprobatoria). Dada la gran dispersión cualitativa de los procesos que estarían detrás de cada una de las alternativas de interpretación causales (fatiga del alumno, mala nutrición, problemas familiares, el alumno no entiende las explicaciones, etcétera) el grave daño, en ocasiones irreversible, que un diagnóstico equivocado de carácter etiológico podría ocasionar al alumno afectado. Lo más frecuente no es, en nuestro sistema escolar, el diagnóstico equivocado de este tipo de predictor del fracaso escolar, sino la falta de diagnóstico causal, que ni siquiera se intenta (Fernández, 1995).

Ahora bien, si el sistema educativo nacional interviniera al fracaso escolar desde la evaluación cualitativa, introduciría una dinámica de profundización continua en los niveles de explicación de los resultados observados, con la consiguiente ampliación progresiva de las posibilidades de intervención técnico-pedagógica sobre los procesos determinantes de aquellos resultados. Modificaría sustancialmente la reconceptualización pragmática, el rol y la tarea del profesor en el aula, no menos que la del alumno, haciendo sentir a éste que ocupa el papel central de los acontecimientos del aula. Lógicamente, se habrá advertido que dicha evaluación, junto a las posibilidades grupales de la didáctica moderna más variadas, potencia el marco clínico privilegiado para la prevención y corrección, en su caso, del fracaso escolar (Fernández, 1995).

2.- Actitud Del Maestro Hacia El Escolar.

2.1 Relación maestro-alumno.

Dentro de la escuela no podemos dejar fuera a una persona muy importante para el desarrollo del niño, el profesor; puesto que el alumno estará en una constante interacción con él, con el fin de aprender lo que éste le transmite. El vínculo que tendrá el alumno con el profesor será de “dependencia” si están presentes los siguientes cinco supuestos:

- 1) Que el profesor sabe más que el alumno
- 2) Que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
- 3) Que el profesor debe y puede juzgar al alumno.
- 4) Que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno y
- 5) Que el profesor puede y/o define la comunicación posible con el alumno.

Por otra parte, también el profesor es el que suele dar pauta al tiempo, al espacio y a los roles de esta relación y determina el tipo de lenguaje, ya sea oral o escrito, así como la disciplina; podemos decir que el nivel de aprendizaje de los alumnos dependerá en gran medida del estilo del profesor, así como de su relación con ellos, sin dejar afuera los métodos utilizados por los profesores. La práctica demuestra que los maestros por lo general, prefieren utilizar métodos de influencia tales como, la reprobación, el orden, la obligación, etcétera, y subvaloran precisamente aquellos mediante los cuales puede manifestarse una influencia positiva de su personalidad sobre el alumno, como son: el convencimiento y la conversación individual como método para el estudio del escolar y el establecimiento de contactos con éste.

2.2 Métodos de calificación.

En la práctica del trabajo de los maestros con los escolares difíciles son frecuentes los casos en los que no existe comprensión. Ven al alumno siempre en la posición de culpable y por tanto, de acuerdo con su opinión, como merecedor de que se le grite y

censure: el tono que se emplea entonces es instructivo de mentor indulgente, despreciativo, irónico, etcétera (Bochkarieva, 1977).

Cabe mencionar que aun existen maestros que utilizan sistemáticamente consecuencias negativas ante los fracasos de sus alumnos, sin excluir, en ocasiones esporádicas, el castigo corporal, tal vez debido a que:

- El profesor desconoce la eficacia de motivadores positivos, especialmente los intrínsecos;
- El profesor desconoce las desventajas y riesgos de este tipo de estrategias;
- El profesor es inseguro, y necesita agredir, para confirmar su seguridad inexistente;
- El profesor tiene ciertas tendencias sádicas;
- El profesor fue educado así por sus padres y profesores;
- El profesor desconoce estrategias concretas para romper los hábitos de los alumnos de no responder, si no es a este tipo de condiciones.

Pero lo más grave de todo esto son las consecuencias que se pueden presentar en los niños, tales como: miedo a acercarse al profesor, miedo a participar y a equivocarse, etcétera, lo cual va a impedir un buen desarrollo cognoscitivo en el niño.

Además, muchas veces el profesor desconoce las causas que están provocando el fracaso escolar en sus alumnos, de forma que no puede, por más que lo desee, ayudar a sus alumnos a mejorar su rendimiento, pues no puede asesorarle acerca de qué es lo que debe corregir o adquirir, ya que en ocasiones son de carácter muy abstracto y afectan prácticamente a todos los aprendizajes escolares y/o extraescolares; de ahí la importancia de su identificación. De esta manera, el profesor que trata de intervenir con éxito corrector

sobre situaciones de fracaso escolar verá incrementadas sus posibilidades de éxito pedagógico, a medida que su nivel de análisis explicativo se acerca progresivamente, a base de principios generalizables, a los procesos concretos efectivamente causantes del fracaso escolar (Fernández, 1995).

2.3 Formación docente.

El fracaso escolar se da también y además, porque el profesorado masivamente carece de la preparación técnica para evitarlo, al no haber sido preparado para ello en los centros o cursos de formación inicial para la docencia; aunado a esto casi nadie sabe, ni se molesta por averiguar, qué innovaciones se están produciendo hoy en la didáctica de lo que está enseñando; por su lado el ámbito institucional, fuera de los procesos que en el alumno llevan al fracaso escolar, están reforzando su frecuencia e importancia cualitativa, al favorecer un clima en el que toda innovación queda asfixiada por la veterania de los cuerpos docentes, que suele asimilar a su inmovilismo inerte técnico-pedagógico con rapidez a todo profesor recién ingresado que, todavía tiene alguna inquietud de renovación e investigación permanente (Fernández, 1995).

2.4 La percepción, valorización y etiquetación del maestro sobre el alumno.

Con la constante interacción cotidiana maestro-alumno se va formando en cada uno de ellos una percepción de acuerdo a sus características, llegando a una identificación por ambas partes; sin embargo, la percepción del maestro sobre el alumno trae consigo grandes consecuencias, como veremos a continuación:

Conocer los esquemas con los que el maestro clasifica a sus alumnos, las valoraciones que él tiene de cada uno de los chicos y el tratamiento diferencial que reciben, puede ayudarnos a volver a pensar las prácticas reales, enriqueciéndolas a la luz de

nuestras expectativas. Los docentes construyen “etiquetas” para los alumnos de su clase y para los grupos que conducen. Esperan quizá diferentes logros de sus alumnos. A veces pueden ser prejuiciosos y esperar de algunos chicos bastante poco. Probablemente comuniquen a los chicos con formas muy sutiles sus expectativas, tanto positivas como negativas.

Cuando un maestro entra al aula el primer día de clase, se encuentra de pronto con una serie de niños a los que no conoce. Estos alumnos se presentan ya con un conjunto de características “objetivas” tales como la edad, el sexo, la cara, la etnia, el fenotipo, el lugar de residencia, etcétera. No obstante, dichas características son traducidas con cierta significación por parte del docente en interacción con sus alumnos.

Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es entonces en parte construido por él, con base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza: A es “inteligente”, B es “inquieto”, C es “desprolijo”, D es “conversador”, E es “aplicado”, etcétera.

“Podemos decir entonces que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que “objetivamente” los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa” (Tenti, 1987; en: Kaplan, 1997.p.26). A esto podríamos agregar que frecuentemente el maestro ya recibe descripciones y “etiquetas” de otros docentes de la escuela, así como de aquello que los padres le transmiten, etcétera.

Al clasificar a los alumnos el maestro toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismos y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva; estas categorías que el docente posee de sus alumnos operan de algún modo en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase. Toda clasificación, por tanto, no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. “A su vez, la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina en cierta medida las prácticas de los otros” (Kaplan, 1997, p.20).

En la relación maestro-alumno el esquema perceptivo del maestro se conforma con base a un “porvenir probable que el anticipa “ y que al mismo tiempo ayuda a realizar.

Todo esto tiene tal importancia debido a que los chicos van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través (entre otras cuestiones) de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno.

Queda cada vez más claro que los adjetivos que expresan los maestros de sus alumnos pueden actuar a modo de anticipación-predicción del comportamiento y rendimiento efectivo de los últimos. Y al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperados de hecho ocurran (Kaplan, 1997).

2.5 La importancia de la evaluación.

Buxarrais, Martínez, Puig, & Trilla, (1997), consideran que el ejercicio de la actividad de evaluar es una de las tareas más delicadas y complejas del profesorado, ya que

cuando se evalúa se ponen en juego un conjunto de actitudes, predisposiciones e incluso prejuicios que conviene considerar con el mayor equilibrio posible.

La complejidad no reside tanto en el establecimiento de unas “notas” numéricas con el peligro de etiquetar, con mayor o menor acierto, a cada uno de los alumnos. La complejidad reside en primer lugar, en el conjunto de factores personales, familiares, ambientales y del grupo clase que inciden en el rendimiento escolar de cada alumno, y en segundo lugar, en el conjunto de componentes personales y profesionales del profesorado, que contribuye a que su tarea evaluadora sea ajustada.

La evaluación tiene que ser motivadora y debe generar actitudes de superación y niveles progresivos de autoestima. También debe contribuir a que la persona conozca como alumno sus limitaciones y, a la vez, ofrecer pautas para superarlas. La evaluación debe ayudar a que cada persona se forje un autoconcepto ajustado a la realidad y, al mismo tiempo, a generar expectativas que supongan su optimización. Para ello, las expectativas deben ser alcanzables y realistas a partir del estado de desarrollo actual del alumno.

Es importante diferenciar el proceso o resultado del aprendizaje que se evalúa y la persona que lo manifiesta. Se evalúan los resultados del aprendizaje o las formas de actuar y proceder, pero no a la persona en su globalidad. Es muy diferente afirmar que tal persona ha hecho una “tontería” que afirmar que tal persona es “tonta”. Es también muy diferente afirmar que tal persona manifiesta una especial dotación o capacidad para las matemáticas, la música o la actividad física, que afirmar que es un superdotado. Los profesionales de la educación saben que siempre, o casi siempre, es posible destacar alguna característica personal o capacidad positiva en el alumno. Conviene no descuidar, en el momento de evaluar, todos aquellos aspectos de la persona del alumno que, a modo de punto de partida,

pueden servir para incrementar su autoestima y pueden permitirle afrontar si es necesario, evaluaciones negativas sobre determinadas conductas o capacidades en las mejores condiciones para corregirlas y superarlas (Buxarrais; Martínez; Puig; & Trilla, 1997).

2.6 Desigualdades dentro del aula.

Dentro del salón de clase se cree que todos los alumnos tienen los mismos derechos; por lo tanto todos ellos serían iguales ante las normas del maestro para con la clase; sin embargo, si ahondamos en algunas situaciones cotidianas que tienen cabida en el aula, advertimos que existiría una desigualdad en el tratamiento de las normas, en función del concepto que tiene el maestro de cada uno de los alumnos.

Las desigualdades se empiezan a manifestar desde la ubicación de los alumnos en el salón de clase, la cual no es un espacio físico, sino que es un espacio simbólico. La cercanía o lejanía respecto del maestro (autoridad) pareciera ser indicativo de las expectativas que este último posee de los alumnos, a los que coloca lejos de él y diferencia con aquellos a los que ubica cerca de él. Algunos docentes preferirán tener cerca de ellos a los alumnos "problemáticos" y otros, por lo contrario, ubicarán cerca de ellos a los "mejores". Cabe mencionar que los mismos alumnos están concientes de su ubicación y el porqué de ésta, por lo que no hay necesidad de llamarlos por su nombre, con que se mencione su ubicación ("por allá atrás") saben a quien se están refiriendo.

Por otra parte, la actitud que toma el maestro ante los diferentes tipos de alumnos (mejores y peores) es totalmente distinta, por ejemplo, en investigaciones realizadas por Kaplan, (1997), se describe cómo los maestros al hacer preguntas a sus alumnos, esperan que las respondan sus mejores alumnos, y cuando sucede lo contrario no le dan el crédito que se merece el alumno que respondió correctamente; o bien si el mejor alumno respondió

erróneamente, aparecen justificaciones del mismo maestro, tales como, no escuchó bien la pregunta, tal vez porque se cambió de pupitre, etcétera; en cambio, si un mal alumno no responde adecuadamente, se le humilla, se le critica, se desvaloriza ante todo el grupo por el mismo maestro.

Varios estudios afirman que el docente interactúa más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas, diferencia que contrasta con la superior frecuencia de las interacciones privadas con los alumnos "problemáticos". Esta desigual distribución parece obedecer a la necesidad de, por una parte, controlar la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por la otra, controlar de forma individual a los alumnos "problemáticos".

Podríamos pensar que aquellos chicos a los cuales la maestra ha podido comunicarles una expectativa alta, estarían en mejores condiciones de expresar sus ideas en público. Tal vez, en el caso de aquellos de los que la maestra espera resultados pobres, se atribuyan a sí mismos sus fracasos e intervengan poco en público (Kaplan, 1997).

Por tal motivo, el maestro debe tomar conciencia del ser humano que está sentado en su pupitre; comunicarle que él puede, que uno espera lo mejor de él. Esperemos que nuestros chicos (y grandes) comprendan que "no se nace buen alumno o mal alumno". No es un problema de que "no la hace" sino que las oportunidades educativas y puntos de partidas sociales son dispares para algunos chicos y también las expectativas que hay puestos en ellos. Esto último es muy importante ya que "quienes se educan en el sistema de educación formal van configurando de manera manifiesta o no, imágenes de los resultados que esperan obtener a su paso por ese sistema educativo (Braslavsky, 1985; en: Kaplan, 1997.p.31).

3.- Factores Que Influyen En El Rendimiento Escolar

3.1 Influencia familiar en la actitud del alumno.

El papel del profesor es muy importante en el desarrollo académico del niño, sin embargo no es determinante para el éxito o fracaso del escolar. Este como cualquier persona tiene un entorno con el cual está en constante relación y no se puede desprender fácilmente de él. De tal manera el niño al ingresar al sistema educativo nacional no llega en blanco, sino que trae consigo habilidades, costumbres, hábitos, etcétera, aprendidas en su hogar. La familia desempeña un papel central porque es el primer grupo de comunicación para el niño, que establece las bases, los inicios de la formación socio-moral de la personalidad y tiene repercusión notable en la vida afectiva de las personas. La experiencia en el estudio de las familias de los adolescentes con dificultades de conducta, demuestra que hay tres tipos de ellas:

1) Familias con una atmósfera emocional insatisfactoria. Esta situación se da cuando los padres tienen un bajo nivel cultural. En la familia tienen lugar conflictos: las relaciones entre los padres y los niños son de indiferencia; el niño sufre desde la infancia las groserías, la falta de respeto. En otros casos la causa de una atmósfera emocional insatisfactoria para el adolescente, en la familia, puede ser un sistema inadecuado de educación, las exigencias incorrectas al hijo por parte de los padres.

2) Familias en las cuales no hay contacto emocional entre el hijo y los padres. A primera vista son familias "felices", por lo general, no les gusta pasar el tiempo en su casa, no se comunican con los padres, o sea, no establecen una relación emocional con ellos. Y aunque estos niños no han tenido vivencias emocionales negativas en la familia, tampoco

las han tenido positivas. La indiferencia hacia los padres, la coexistencia con ellos, la vida a su lado, pero no unidos, es la enseñanza de las relaciones entre hijos y padres en semejantes familias.

3) Familias con una atmósfera moral insana. Estas familias se encuentran con poca frecuencia, pero existen. En este caso el adolescente sufre la influencia amoral de los adultos en la familia: del padre, del hermano mayor, del tío. Adopta sus puntos de vista y relaciones incorrectas y en sus acciones se guía por estos (Bochkarieva, 1977, pp.12-13).

De esta manera el niño ha aprendido de su familia diversas cosas (habilidades, costumbres, hábitos, etcétera), las cuales aplica de la misma forma en la escuela y/o en aspectos escolares. Muchos niños no se esfuerzan por realizar las tareas orientadas a la casa, prefieren los juegos al cumplimiento de sus deberes escolares. Su irresponsabilidad ante las tareas se relaciona con su poca responsabilidad en los quehaceres hogareños, pues, con frecuencia se trata de niños que no tienen casi o ninguna obligación en el hogar.

El niño al ingresar a la escuela, acepta su situación de estudiante y expresa que le gusta su escuela y sus estudios, pero en el fondo no ha desarrollado los motivos correctos que deben dirigir su actividad como escolar. El amor por el estudio y la responsabilidad ante las actividades, la perseverancia y la tenacidad son cualidades de la personalidad que tienen un sentido social. Se desarrollan plenamente dentro del colectivo escolar y se van formando, en su inicio, en el colectivo familiar.

Los niños que no tienen un interés adecuado por el estudio, tampoco desarrollan el amor hacia la escuela ni los buenos lazos de compañerismo que deben existir en su grupo escolar; además, no comprenden el papel que desempeñan en la sociedad (López & Castro, 1979).

En cuarto, quinto y sexto grados los niños manifiestan una actitud claramente negativa hacia la escuela, los estudios y, en general, hacia las actividades docentes. Incluso, pueden haber manifestado en grados anteriores problemas en cuanto a las tareas para la casa, a su aplicación y al cuidado de los trabajos escolares. El problema de estos niños radica en que no han desarrollado los rasgos de responsabilidad ante sus deberes escolares, ni tampoco los intereses y las motivaciones sociales hacia el estudio, pero a partir de cierto momento se revela con claridad una actitud negativa hacia la escuela y todo lo relacionado con ella. Esta actitud de rechazo se puede evidenciar, por ejemplo, en sus ausencias sistemáticas a clases. En cuanto a los familiares que reaccionan ante este hecho, como no ven el problema "desde dentro", como no comprenden al niño, a veces llegan a castigarlo y exigirle en un tono inadecuado que cumpla con sus deberes escolares; lo que hacen es criticarlo con severidad o reprimirlo si es posible. Con esto pierden la oportunidad de influir positivamente en él.

En otras familias deforman al niño más tempranamente ocasionando la pérdida de los motivos sociales por el estudio y, en caso extremo, la pérdida de la confianza en el maestro y en la escuela desde los primeros grados. Por lo general, se trata de hogares muy desajustados o destruidos por el abandono de uno de los padres, por el divorcio, etcétera, donde estos no tienen el equilibrio emocional necesario para educarlo. Como consecuencia, nadie le crea ni le refuerza una buena imagen de su escuela. En cuanto éste afronta problemas en el aprendizaje, tratará de pedir ayuda y comprensión en el hogar, donde, como es obvio no la encontrará.

Estos problemas de la actitud negativa ante el estudio se agravan cuando se castiga con fuerza y hasta se le pega al niño por sus malas calificaciones. Lo mismo ocurre

cuando se le obliga férreamente a pasarse varias horas frente a los libros tratando de que aprenda las lecciones. Estos “métodos” de algunas familias solo provocan un mayor rechazo hacia todo lo que le recuerde sus deberes escolares. Mediante el castigo aprendió algunos hábitos, pero nunca desarrolló un verdadero sentimiento en sus cosas (López & Castro, 1979).

3.2 La pobreza como factor influyente en el rendimiento académico

Aunque se ha dicho que la pobreza de las familias no tiene que afectar el rendimiento académico escolar, sí puede llegar a dificultar en un momento dado. Cabe aclarar que Suárez (1984), no considera a la pobreza solamente como una situación económica, sino que abarca varios aspectos como son, la desnutrición, precarias condiciones de habitabilidad, bajos niveles educacionales, malas condiciones sanitarias, poca participación social y, quizá, la descripción a una escala particular de valores diferenciada de la del resto de la sociedad. Cabe destacar que no siempre es necesario que el pobre carezca de todos estos aspectos; se puede decir que una persona es pobre en algunos aspectos nada más.

Por otra parte, el estar hablando del fenómeno de la pobreza nos conduce a la necesidad de precisar otro concepto que está muy relacionado con éste, nos referimos a la “marginalidad”, la cual se entiende como poca participación en los mecanismos de integración social; pero ¿cómo podemos pensar en el deseo de participar de alguien que no ha cubierto sus necesidades físicas y de seguridad?

El pobre entiende la vida como “fiesta”, es decir, toda la complicada red de horarios, demandas y trabajos que se autoimponen los de la clase media para “ser alguien”, no los tienen los pobres. También los niños pobres no están acostumbrados a las

gratificaciones, a que los motiven para que su futuro sea mejor; y así como estos factores hay muchos más en que los pobres difieren con los de la clase media, como es el sentido de responsabilidad, el valor de la propiedad privada, la racionalidad y planificación de la conducta, el control de la violencia física, los buenos modales, la cortesía y la amabilidad, el tipo de recreación y aspiraciones; por estos motivos es que a los niños pobres les cuesta trabajo adaptarse a la escuela; por lo que la educación, o no se ve como valiosa, o cuando ocurre son tan grandes las distancias entre los pobres y los que no lo son, tan diferentes sus modalidades que aun cuando ingresan a la escuela no permanecen mucho tiempo en ella, ya que implica un cambio de valores, normas y actitudes, que resulta tan penoso que fácilmente se abandona, y si se continua en ella llega a influir en el desenvolvimiento del niño y en su rendimiento escolar (Suárez, 1984).

3.3 Problemas que ocurren en el aula que dificultan o facilitan el rendimiento académico. Hasta ahora hemos mencionado diversos factores extraescolares que pueden llegar a influir en el rendimiento escolar del niño ¿pero qué es lo que pasa dentro del salón de clase? El alumno, como persona forma parte de la escuela en un complejo sistema de relaciones con adultos y coetáneos: el grupo de profesores del grado que cursa, la dirección de la escuela, el resto de los trabajadores. Por otra parte, el grupo de compañeros de su aula, otros alumnos, los dirigentes de las organizaciones a que pertenece. Todo ello conforma un cuadro de vínculos y posiciones en el cual él es un punto.

Los miembros del grupo ocupan una posición determinada en él, la cual puede o no ser favorable, que el sujeto la percibe, tiene una idea sobre su lugar y de alguna forma piensa, se explica cuáles pueden ser las razones que ocasionan que sea esa y no otra su posición. En su grupo escolar el adolescente y el joven permanecen buena parte de su

tiempo, participan en actividades docentes y de otro tipo, se comunican con los que les rodean. Producto de ello se van conociendo unos a otros, comparten, se ayudan, se aceptan, se rechazan. Estas relaciones son de gran importancia, ya que de ellas pueden derivarse influencias favorables que contribuyan al bienestar del estudiante, a ayudarlo a avanzar en su aprendizaje, a lograr autovalorarse bien, a ser apreciado por sus compañeros. Sin embargo, también puede derivarse de estas relaciones en el grupo influencias negativas que le hagan sentirse mal, que contribuyan a crearle o acrecentar sus dificultades en el aprendizaje y aun enfrentar conflictos autovalorativos y de valoración de sus compañeros hacia él.

Los educadores establecen un vínculo bilateral con el muchacho, pero cierran u obstaculizan el rico proceso de comunicación y relaciones entre todos, especialmente entre coetáneos, porque ven una posición privilegiada controlando lo que ocurre en el aula. No tienen presente que no es tan solo un alumno que aprende, es también una personalidad en desarrollo, en que los factores sociales de comunicación y las relaciones son fundamentales. Así como también lo son las situaciones de elogios y críticas, las cuales deben ser utilizadas con precaución, pues pueden envanecer a los que tienen éxito en la actividad, y frustrar o dañar a los que no lo logran. De tal manera la correcta instrumentación y dirección por parte del personal docente de las relaciones interpersonales en el grupo escolar, y de la formación del modelo concientizado socialmente positivo, en correspondencia con los valores de la sociedad son cuestiones fundamentales en la educación de las jóvenes generaciones.

Otro aspecto importante y que sucede frecuentemente en el aula, es la posición del sexo, pues parece ser que es más favorable el ser mujer que hombre, y esto debe llevarnos a

la reflexión, ya que se evidencia que los varones requieren de mayor orientación, y por el contrario generalmente se le ofrece más a las alumnas. Además a ellas se les reconoce como más estudiosas, más disciplinadas, por lo cual se confía más en ellas para ocupar responsabilidades, por ejemplo: jefa de grupo, encargada de la lista de asistencia, etcétera (Amador,1993).

Por su parte, puede suceder también que los éxitos en el estudio ayuden a obtener una buena posición o a la inversa que algunas cualidades de la personalidad ya formadas contribuyan a la aceptación o el rechazo de los compañeros; es decir, múltiples son los vínculos que se establecen entre todos estos factores, pero una cosa es cierta: el individuo vivencia esto, se autovalora y se plantea aspiraciones en función del lugar que ocupa en el grupo escolar (Amador, 1993).

En la edad preescolar y escolar menor adquieren una enorme significación la formación de hábitos ,cualidades y sentimientos morales en el niño.

La formación de hábitos correctos construye una importante vía para el cumplimiento de las primeras norma morales que la sociedad le plantea al niño y se determina por la exigencia estable del adulto hacia distintas expresiones de comportamiento infantil. La comunicación personal directa del niño con el adulto primero en la familia, luego el preescolar y en la escuela, constituye un proceso esencial e insustituible de su desarrollo moral, por ser la principal fuente de vivencias afectivas en estas etapas, sin los cuales los hábitos no solo serían comportamientos formales, sin ningún vínculo con la espera de necesidades y motivos de la personalidad, que es donde se desarrollan las formaciones reguladoras del desarrollo moral.

El niño unido a los hábitos debe ir desarrollando sentimientos sólidos que le posibiliten la formación de motivos morales, mediante los cuales pueda autodeterminar su comportamiento. Los sentimientos no son más que determinados contenidos de la vida psíquica que poseen una carga emocional estable, los cuales de modo gradual se convierten en sólidos motivos morales que orientan en forma estable la conducta infantil.

Los hábitos y las vivencias que el niño experimenta dan lugar a formas bastante estables de comportamiento y organización de la experiencia, que derivan en cualidades morales de la personalidad. El desarrollo de las formaciones psicológicas antes referidas (hábitos, sentimientos y cualidades) no es un producto de fuerzas interiores inherentes al desarrollo de la personalidad, sino el resultado de la influencia educativa recibida en el medio social donde el niño se desenvuelve.

El desarrollo de una nueva concepción de la moral y del hombre exige nuevos métodos educativos que superen los esquemas pasivos e individualistas propios de la educación burguesa, pues este tipo de educación y de valoración social determina posiciones sociales del niño en su grupo que no contribuyen a su mejor desarrollo moral; por una parte, unos niños se destacan siempre por encima de los demás, ocupan las diferentes responsabilidades escolares y obtienen una valoración distinta sobre los otros por parte de los adultos, mientras otros son objeto de constante crítica y discriminación y no participan en las distintas formas de actividad escolar (González, 1982)

Como se ha demostrado en investigaciones realizadas en Cuba, ambos grupos de escolares reciben una influencia social negativa para su educación, los muy destacados tienden a sobrevalorarse, desarrollando una gran falta de crítica hacia sí mismos y un predominio creciente de motivaciones individualistas, sobre todo de prestigio personal en

su jerarquía de motivos, mientras que los de pobres resultados y mala conducta tienden a subvalorarse y a perder todo interés por la actividad escolar, buscando su realización fuera de ésta (González, 1982).

3.4 Otras causas del retraso escolar

Ahora bien, ¿qué pasa con aquellos alumnos en los cuales se ha demostrado que tienen situaciones muy favorables (familia, situación económica, aceptación del grupo, etcétera) para sobresalir académicamente?. Bochkarieva, (1977), menciona que existen alumnos con hábitos incorrectos para realizar el estudio. Este grupo de alumnos lo constituyen los que tienen mal aprovechamiento académico por no haber adquirido hábitos correctos del trabajo docente. Se dice que estos alumnos no saben estudiar. Ellos trabajan en sus tareas de casa incorrectamente, inhábilmente, es decir, sin efectividad.

Otro grupo de alumnos presentan dificultades en la asimilación del material docente, la causa de su mal aprovechamiento radica en las particularidades de su actividad mental, a saber en la dificultad para la asimilación del material, en su ritmo disminuido de su desarrollo intelectual, lo que se manifiesta en el trabajo intelectual, en su memoria y su atención.

Existen también alumnos que mantienen una actitud incorrecta ante el estudio: actitud indiferente o actitud negativa. Los motivos sociales para el estudio se expresan en el deseo del niño y del adolescente de cumplir con su deber de escolar, por eso en su actividad docente actúan conforme a la conciencia del deber y el sentido de responsabilidad. Y al contrario, los alumnos en los cuales no están desarrollados los motivos sociales para el

estudio, no comprenden ni sienten que en su actividad docente cumplen una función social importante que deben realizar bien.

Un cuarto grupo son los alumnos en los cuales está ausente la actitud responsable hacia el trabajo docente. Estos alumnos se caracterizan por la falta de habilidad para el trabajo, la ausencia de una actitud responsable hacia la labor docente, falta del deseo para realizar un esfuerzo laboral, vencer las dificultades; es decir, el complejo de las peculiaridades que en la vida cotidiana se llama "pereza".

También el hecho de que el alumno no tenga interés por lo que estudia origina que constantemente tenga que hacer un esfuerzo de voluntad en el trabajo docente, se obligue a sí mismo a estudiar lo que para la mayoría de los educandos resulta muy difícil o por encima de sus fuerzas.

A veces el niño está bien desarrollado y bien preparado, tiene una memoria brillante y comprende muy fácilmente; sus capacidades le garantizan el éxito en la escuela, pero por no estar acostumbrado a trabajar sobre el material docente, no se habitúa a trabajar .

Por otra parte, también hay grupos de escolares en quienes ese mal aprovechamiento se produce por ser débiles de salud o por tener insuficiente desarrollo físico. Son inferiores en estatura y peso; es propio de ellos el infantilismo, no solamente físico, sino también psíquico. Estos alumnos se fatigan rápidamente y tienen en clase una baja capacidad lo que les lleva al mal aprovechamiento académico (Bochkarieva, 1977).

3.5 Investigaciones de las posibles causas que originan el fracaso escolar

El retraso pedagógico es un problema que interesa no sólo a educadores, sino también a otros investigadores de distintas ramas del saber, de ahí que las causas que lo originan son constante motivo de investigación y estudio por distintos profesionales.

Bozhovich, y Blagonadiezina (1978), ponen mucho énfasis en el papel que el objetivo planteado y la intención formada por el niño desempeñan en calidad de motivos de la actividad del escolar. Para estas autoras las intenciones representan un tipo especial de móviles de la conducta, cuya fuerza arranca de las necesidades directas y constituyen un eslabón en su satisfacción. Los objetivos planteados y las intenciones formadas por el niño pueden impulsarle a actuar incluso cuando el trabajo ejecutado le sea directamente desagradable. Por ejemplo, el deseo de ser un alumno sobresaliente, cueste lo que cueste le estimula con frecuencia a dedicarse a ocupaciones que no son de su gusto.

Para confirmar la tesis de estos autores se realizaron algunas investigaciones con niños que no desearan realizar una actividad y luego, proponerles el objetivo que pudiera moverlos a ejecutarla a pesar de su actitud negativa ante ella.

En la investigación se confirmó la tesis de Bozhovich y Blagonadiezina acerca de la existencia de motivos que mueven al niño a actuar, no directamente, sino a través del objetivo planteado o la intención adoptada por él. También los datos de la investigación de los escolares menores demostraron que ya desde el primer grado pueden actuar bastante tiempo conforme a los objetivos planteados y las intenciones formadas, venciendo las considerables resistencias que oponen otras necesidades y tendencias. Así mismo se demostró que, en los escolares menores, la intención de cumplir la tarea surge inicialmente sólo si el adulto participa en su formación.

Otras investigaciones realizadas por Tejedor y Caride (1988), han demostrado que la asistencia a preescolar, la no repetición de cursos a lo largo de la Educación General Básica, la clase social alta y el nivel de estudios (medio-superiores) del padre y/o de la madre, están asociadas con el rendimiento más alto en las calificaciones escolares de los

alumnos. De tal manera, la no asistencia preescolar se asocia en mayor medida a la situación "notas bajas", así como también la condición de repetidor. Y a medida que se eleva el nivel de estudios de los padres, los hijos logran mejores puntuaciones.

En otras ocasiones se ha relacionado el rendimiento académico con el nivel socio-cultural, por lo cual Carabaña (1988), se dio a la labor de investigar dicha relación, encontrando que el nivel cultural tiene más influencia en el rendimiento académico que el nivel social, y solamente en un aspecto escolar, "las notas del niño". También encontró que las escuelas son más neutras al nivel socio-cultural del niño que a sus aptitudes, es decir, éstas tienen más relación con el rendimiento académico que con el nivel socio-cultural del alumno.

4.-Alternativas Que Sugieren Algunos Autores Para Mejorar El Rendimiento Escolar Tanto En El Ambito De La Familia Como De La Escuela.

El fracaso escolar es un problema inevitable porque como hemos visto son muchos los factores que pueden llegar a influir para que aquel se presente; es imposible poder controlar todas las variables que están involucradas en dicho fracaso. Sin embargo, parece ser que los más preocupados por este problema es el sistema educativo nacional, y muy en especial el maestro, pero ¿qué puede hacer este para mejorar el rendimiento escolar?.

Hay factores fundamentales en el vínculo personal entre los alumnos que están en dependencia de las relaciones maestro/alumno, para lo cual es necesario que los profesores tengan en cuenta que no es ésta una relación unilateral, sino que ambos integrantes deben intercambiar puntos de vista, comprenderse, escucharse, creando las bases de una hermosa relación humana surgida y desarrollada en el respeto mutuo y en el amor. Los educadores

deben ser muy cuidadosos en los análisis de resultados con sus alumnos; por una parte, deben favorecer el análisis correcto, el conocimiento de las exigencias de la tarea, la comparación de lo que cada uno hizo con esas exigencias, destacando dónde están los errores y sobre todo creando una expectativa positiva de superación de las dificultades y de logro de futuros éxitos. Y por otra parte, se debe tener el mayor tacto en la valoración y en el señalamiento de fracaso, y más aun si se repite, pues podría dañarse al alumno afectando su personalidad (Amador, 1993).

En la formación de correctos criterios valorativos desde la niñez el ejemplo de los adultos es fundamental, ya que si estos se relacionan en la forma más adecuada, o sea, se ayudan y cooperan entre sí, estarán sentando las bases para que los niños también lo hagan formando de esta manera el proceso de la personalidad. El papel de los adultos en este proceso es importante, pues debe guiar el análisis objetivo de cada situación, promoviendo el cambio cuando sea necesario o estimulando las conductas y valoraciones correctas, todo lo cual va conformando la autovaloración del niño, junto a las valoraciones con los coetáneos y a las propias vivencias y valoraciones.

Dentro del salón de clases sabemos que cada uno de los niños tiene su propia valoración y autovaloración, es decir, cada uno tiene un rol específico. Por tal motivo el maestro debería observar a los alumnos en las diferentes actividades, con el fin de distinguir si hay algunos que se destacan por su popularidad, o por permanecer apartados de los demás. Se debe explorar qué piensan de la amistad, de la ayuda y del compañerismo. Es muy importante para maestros y directivos conocer la posición que ocupan los alumnos en cuanto a la aceptación o el rechazo que sus compañeros les brindan, para lo cual resulta de gran utilidad la técnica Sociométrica. Ahora bien, con los alumnos ignorados puede

plantearse, de forma sistemática, su inclusión en determinados equipos: para preparar el mural del aula, adornarla con motivo de una festividad, preparar un matutino, en fin, incorporarlos en tareas que propicien que estos alumnos interactúen con otros compañeros, se relacionen con ellos, se den a conocer y a querer. Esta forma de trabajo se puede utilizar con los diferentes casos, los ignorados, los rechazados, aun con los muy preferidos, a fin de evitar que la autoeficiencia o la vanidad aniden en ellos, matizando negativamente determinados logros que habían alcanzado.

Como habíamos mencionado anteriormente el bienestar dentro del salón de clases favorecerá el avance en el aprendizaje.

Los educadores, por tanto, deben tener sumo cuidado en el análisis de estas posiciones de los alumnos, no reprocharles que nadie se lleva con ellos, que los rechazan por sus conductas, ya que esto los daña aun más, incluso en los casos en que parece que no le dan importancia a su situación. Lo más conveniente es atraerlos al grupo escolar, entusiasmarlos para que establezcan compromisos y ayudarles a cumplirlos, estimularlos en sus pasos positivos. Ellos necesitan del afecto y comunicación de sus compañeros y hay que propiciar que las obtengan (Amador, 1993).

Inicialmente se dijo que el maestro debería crear las bases para una buena relación con el alumno, ya que de esta manera, si el escolar quiere a su maestro y lo respeta, entonces las exigencias de este pedagogo son aceptadas interiormente, se convierten en exigencias propias para cada alumno. En otras palabras, la susceptibilidad o la influencia educativa depende de la autoridad del educador o del directivo. Este debe tratar de enseñar a sus educandos a ser organizadores activos de la vida del aula, estimular el desarrollo de su actividad social. Por eso el tono de mando que utilice en su conversación con los escolares

no debe ser el único; debe usarse también el amistoso, el de compañero mayor (Bochkarieva, 1977).

Por otra parte, el maestro no puede dejar que el alumno con dificultades se escape del grupo, pues perdería sus posibilidades de ser ayudado y mejorar su sentido de respeto y responsabilidad por el estudio.

No se puede olvidar que, debido a su falta de motivos y a su situación familiar, estos alumnos no han desarrollado hábitos de estudio ni trabajo, ni poseen suficiente responsabilidad para ello. En realidad, hay que enseñarlos a estudiar y a realizar con entusiasmo las tareas que la escuela plantea, estimulándolos en cuanto aparezcan sus primeros éxitos.

La familia también juega un papel muy importante para mejorar el rendimiento escolar de sus hijos. La relación entre el hogar y la escuela no sólo permite coordinar la información sobre el niño y los esfuerzos educativos de ambas instituciones, sino que hace posible la ayuda en los casos que los padres tengan dificultades que no pueden resolver por sí mismos.

Lo esencial es transformar la vida familiar, para permitir al niño cumplir con sus deberes escolares como son las tareas, el estudio en la casa, el repaso en colectivo, etcétera. Como ha quedado claro, hay que evitar las presiones: en lugar de las exigencias tajantes, deben utilizarse otros medios que estimulen e interesen al niño.

Una situación problemática como esta requiere algún tiempo para resolverse. El niño no se ha convertido en un mal estudiante de la noche a la mañana; el problema que se ha gestado o agravado durante meses, se solucionará poco a poco si la familia sabe tener paciencia y aplicar los métodos adecuados.

Es importante estrechar los lazos afectivos entre padres e hijos en esta etapa en la que ellos pasan por la difícil situación de haber perdido el prestigio frente a su grupo, y tal vez estén perdiendo incluso la confianza en sí mismos. Todo esfuerzo del padre, tendente a hacer del estudio una cosa interesante y agradable, tiene que ir acompañado de una ayuda efectiva a la hora del estudio, para que el niño elimine las deficiencias que ha acumulado. En este sentido, la relación del padre con el maestro vuelve a destacarse como requisito indispensable para solucionar estos problemas (López & Castro, 1979).

Bochkarieva, (1977), ha remarcado varios puntos indispensables para que el niño mejore su rendimiento escolar:

- Para la formación de la actitud correcta hacia el estudio y la condición de engendrar los hábitos de trabajo sistemático docente, proporcionar diariamente al alumno las tareas escolares, ya que las cualidades de la personalidad se forman en el proceso de la actividad.

- La segunda condición para la formación de la actitud correcta hacia el estudio es la realización independiente de la actividad docente, ayudando al niño a realizar sus deberes docentes, cumpliendo por él algunos de ellos, los padres se sitúan entre el niño y su actividad y por lo tanto obstaculizan la formación de la independencia. Ellos se acostumbran pronto a la ayuda y protección y ya no pueden trabajar independientemente.

- Ayudar al escolar a apropiarse de los patrones de conducta adecuados.

- Despertar en ellos el deseo de vivir de otra manera, cumplir el régimen, conquistar la posición o condición de buen escolar.

- Conversaciones del maestro con los padres sobre la necesidad de un régimen de trabajo y su cumplimiento riguroso.

- Los padres deben ayudar al niño en la técnica de la realización de las tareas escolares.

- Tratar de ligar en él las vivencias emocionales positivas con el cumplimiento de las obligaciones escolares, con la actividad escolar.

De esta manera, en el proceso del trabajo con los escolares de bajo aprovechamiento académico hay que actuar en dos dimensiones: enseñarles a trabajar y a comportarse según las nuevas exigencias, y hacer que estas sean asimiladas conscientemente.

Los maestros y padres en sus conversaciones con el niño deben insistir en la importancia social del estudio, en el valor que tiene para su desarrollo futuro como profesional y la significación de todo esto para el avance de la sociedad en general.

Por último, mientras más temprano inicie el maestro el trabajo para desarrollar los intereses cognoscitivos de los alumnos, mucho mayor será la facilidad de desarrollarlos y mejores serán los resultados obtenidos (Bochkarieva, 1977).

Hasta este momento hemos hablado en demasía de los alumnos de bajo rendimiento escolar, relegando a aquellos alumnos que tienen un alto aprovechamiento: parece ser que la mayoría de los autores están más preocupados por estudiar a los primeros alumnos que a los segundos y no solamente ellos sino también dentro de las escuelas los directores, profesores y hasta padres de familia constantemente muestran exigencia para que se lleve a cabo un trabajo especial con aquellos niños que presentan bajas calificaciones; mientras que en los niños con un alto rendimiento escolar, los profesores no muestran algún interés, ya que consideran que estos alumnos no tienen ningún problema, sin embargo del mismo modo se debería trabajar con ellos para fomentar su alto rendimiento escolar, puesto que ellos también forman parte importante en el tan llamado rendimiento escolar.

Ahora bien se ha señalado de las deficiencias de los alumnos de bajo rendimiento escolar y de las excelencias de los de alto rendimiento, pero estas connotaciones no es suficiente para comprender el desarrollo del niño, es decir, tal vez el niño que tiene bajas calificaciones puede tener habilidades en otras actividades, por ejemplo, en el deporte, en manualidades, en juegos de destreza, etcétera; por su parte, el niño de alto rendimiento escolar obtendrá excelentes calificaciones, pero en otras actividades a lo mejor mostrará alguna deficiencia. De esta manera es que en este trabajo se consideran de gran importancia ambos rendimientos escolares (alto y bajo) en el niño, pero no enfocándonos solamente al rendimiento de los niños, sino que también se contemplan aspectos de gran relevancia como son la familia, profesores, compañeros, etcétera.

CAPITULO II

ENFOQUE CUALITATIVO EN LA PSICOLOGIA

I.- Antecedentes Teórico-Metodológicos del Enfoque Cualitativo en Psicología.

El concepto de ciencia de nuestra sociedad actual siempre ha sido ligado a la demostración y capacidad de probar enunciados hipotéticos, así como también se le atribuyen condiciones para predecir comportamientos de cualquier índole. El paradigma positivista ha tenido gran auge dentro del mundo científico, principalmente en las ciencias naturales donde ha demostrado sus más importantes avances y eficacia. Este modelo positivista tiene como principales características su alta utilización de situaciones descriptivas, cuantitativas y experimentales; utilizando el "dato" como piedra angular en el concepto de ciencia.

Diversas ciencias adoptaron este paradigma positivista, (cuya aportación es de Comte, A.) como método de trabajo, sin exceptuar a la Psicología. Fue tan grande el impacto del positivismo en la ciencia psicológica que campos como la práctica clínica y la psicoterapia no eran contempladas como cierta clase de investigación dentro del ámbito psicológico.

La física como ciencia natural, fue una de las primeras en toparse con problemas metodológicos derivados de la utilización del positivismo. Uno de los principales problemas con los que se encontró fue el que se refiere a la objetividad. "El hecho de que durante mucho tiempo existiera un modelo diferenciado del conocimiento científico, tuvo entre sus consecuencias el desarrollo de una sola noción de objetividad en el marco de la ciencia, la cual era equivalente al concepto de realidad, en tanto la objetividad se definía

por la capacidad del método científico para descubrir la realidad de forma pura” (González,1993.p.10). Es decir, si el método científico no era capaz de descubrir la realidad del objeto, no se podía considerar como “hecho científico”.

Otro aspecto de relevancia dentro del positivismo es la necesidad de convertir los conceptos participantes de nuestra investigación, en elementos empíricos; por lo tanto el escenario de la investigación se define por el carácter empírico de todos los factores intervinientes, siendo así que sólo lo empírico, lo cuantificable, lo observable, es objeto de investigación científica.

Por su parte, en las ciencias sociales no existe un modelo con el cual se puedan demostrar las características sistematizadas del objeto; aunque este hecho por si mismo no invalida la objetividad de estas ciencias. Dentro de las ciencias sociales y humanas, la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto es de una independencia indeterminada debido a que los hechos actuales y anteriores se integrarán activamente en todo momento de la nueva construcción de conocimientos; por lo tanto dentro de las ciencias sociales no es condicionante el hecho de que haya consolidación en hallazgos anteriores para la construcción teórica futura.

A raíz de las diversas dificultades con las que se encontraron los científicos positivistas, como el hecho de la objetividad entre otras cuestiones, fueron surgiendo paralelamente otras alternativas dentro del mundo científico particularmente en las ciencias sociales; específicamente en la Psicología se desprende una opción ciertamente opuesta al positivismo la cual se denomina “Enfoque Personalizado”, en el cual podemos encontrar diversos autores como: Abuljanova,A; Bozhovich,L; Maslow,A; Rogers,C; Allport,G; Obujovsky, y González,F, entre otros.

El "Enfoque Personalizado" comprende a la subjetividad sobre bases teóricas y epistemológicas radicalmente diferentes al positivismo. Dicho enfoque es irreductible a todo intento de comprender la personalidad a través de sus elementos, entendiéndolos como unidades estandarizadas de valor único y estable.

Históricamente enfoques como el personalizado y/o el humanista han surgido con motivos socialmente justificados; es decir, la necesidad cada vez más fuerte de los seres humanos de ser personas cuyo valor sea más allá de su poderío económico o de penetrar más a fondo en lo que pasa por la mente de los individuos.

Es conveniente mencionar que ambas posturas que aquí citamos (positivismo y enfoque personalizado) a pesar de ser excluyentes una de la otra en sí mismas, no dejan de ser valiosas para la producción de situaciones científicas; es decir, consideramos que cada una de estas posiciones teóricas aportan dentro de su ámbito específico de trabajo una riqueza inigualable de conocimientos científicos a la sociedad (González, 1993).

Dadas las características de este trabajo, consideramos apropiado hacer la aclaración de que el mismo irá dirigido totalmente al enfoque personalizado en Psicología.

2.- La Investigación Cualitativa en la Psicología

Los antecedentes de la investigación cualitativa se remontan a la cultura Greco-Romana, conociéndose cierta metodología en las obras de Herodoto y Aristóteles. Sin embargo durante los siglos XVIII y XIX la investigación cualitativa llega a perfilarse como un reto a las ciencias naturales, anteponiéndose a las leyes universales, las cuales se habían establecido con ciertos supuestos conocimientos neutros, elaborados de hechos verdaderos, cuya validez se desprendía de mediciones concretas de lo observable (Montero, 1991).

El hacer investigación cualitativa es vista como lo opuesto a la investigación cuantitativa. Se juzga que la investigación cuantitativa está constituida por un conjunto de métodos homogéneos, con principios generales, y con una aplicación directa en todos los casos; no obstante, la investigación cualitativa es vista como una tendencia nueva y reciente, que aun no ha logrado ser ampliamente aceptada en ámbitos universitarios ni en centros de investigación científica.

Montero (1991) propone diez cuestiones básicas de lo que es la investigación cualitativa:

- 1) No consta de un solo método, sino de variaciones de métodos, desde el uso de casos únicos hasta la observación participativa y entrevistas formales e informales.
- 2) Comprende múltiples realidades, que reflejan bases históricas, psicológicas, ideológicas y lingüísticas.
- 3) Presenta una visión del mundo holística, al concebir a la investigación como una problemática integral (o a lo investigado desde una perspectiva total).
- 4) Al partir de una base filosófica y de fundamentos epistemológicos presenta una visión de la realidad, con posibles múltiples interpretaciones. Se caracteriza de acuerdo a un enfoque particular, ya sea etnográfico, reflexivo, interpretativo o crítico (o sea una perspectiva microsocioal).
- 5) Es interdisciplinaria, derivada de las disciplinas de psicología, antropología, sociología, sociolingüística, etnografía, etcétera.
- 6) Responde a situaciones de índole sociopolítico como proceso y producto de la investigación. El proceso de dicha investigación se desarrolla a la vez que se lleva a cabo la investigación y el producto se crea en los reportes, documentación que se elabora.

7) A pesar de que se denomina investigación cualitativa, llega a conocerse por diferentes nombres en distintos contextos, aunque dicha investigación en todas las situaciones se canaliza hacia estudios aplicados y dirigidos a las escuelas y a las aulas.

8) Las técnicas que se emplean en la investigación cualitativa dependen del diseño y el enfoque que se toma como punto de partida o en muchos casos incluye lo procesal.

9) La investigación cualitativa además tiene tensiones que no han sido resueltas como son la relación de sujeto y objeto, el conocimiento y la acción, y la teoría y práctica.

10) La investigación cualitativa no define los límites de la responsabilidad del investigador para los participantes involucrados en el estudio, ni los roles de cada uno son precisos, así como el papel y la autoridad que juega en el proceso.

Una vez que hemos dado una pequeña revisión a lo que es la investigación cualitativa, consideramos conveniente el hecho de mencionar cuál es su objeto de estudio. La investigación cualitativa puede ir dirigida a diversas materias de estudio (familia, salón de clases, grupos de trabajo, etcétera) pero siempre considerará la situación sociocultural de los sujetos.

Por otra parte, como ya se mencionó en su momento la investigación cualitativa consta de múltiples herramientas de investigación, de las cuales la etnografía es una de las que más se utilizan dentro de la misma.

La etnografía es entendida como el estudio de un grupo o pueblo: dicha etnografía se conoce en los Estados Unidos desde los años 20's hasta 1960, como etnografía tradicional, aquella que los antropólogos llevan a cabo en contextos exóticos, por largo

tiempo con una adaptación del etnógrafo a la vida de la comunidad, detallando minuciosamente todos los procesos de un pueblo (Montero, 1991)

La etnografía es herramienta que integra la observación con la interpretación que las mismas personas hacen de sus acciones. Es observacional porque le interesa describir lo que ocurre, pero también le interesa saber el porqué de la ocurrencia. No basta entonces dar cuenta del comportamiento, es necesario también saber lo que dicho comportamiento significó, en qué sistemas de interpretación se entrelaza el comportamiento.

Por último, la investigación etnográfica tiene como características que los objetivos particulares van precisándose conforme la observación transcurre y el problema originalmente planteado va tomando cuerpo cuando los agentes involucrados intervienen, participan o construyen sus interacciones en los contextos, situaciones y circunstancias particulares. De aquí que la observación incluye a los participantes (que se constituyen en el foco de las interacciones) y los contextos particulares en los cuales ocurren las interacciones

3.- El Desarrollo de la Personalidad.

3.1 Cuestiones teóricas y metodológicas en el estudio de la personalidad.

Antes de comenzar a hablar sobre los asuntos teóricos y metodológicos de la personalidad, creemos conveniente hacer ciertas afirmaciones en relación a su estudio; dichas aseveraciones nos ayudarán a encontrar un punto de partida para así lograr nuestra meta.

Iniciaremos diciendo que todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. Es prácticamente imposible representarnos un proceso o hecho psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo. El hombre desde que nace está en un constante intercambio de información y afecto con su medio, proceso en el que simultáneamente se va desarrollando como personalidad, los procesos emocionales y cognitivos se desarrollan simultánea e integralmente a lo largo del desarrollo infantil (González, & Mitjans, 1989).

Con base en lo anterior, suponemos que la tarea de la Psicología de la personalidad es encontrar los complejos sistemas de regulación, debido a que la relación entre lo cognitivo y lo afectivo es móvil y compleja; es decir, no es un vínculo lineal que esté a voluntad de quien la ejerce. Pensamos que la comprensión de lo cognitivo y lo afectivo en esta interrelación traerá importantes consecuencias metodológicas.

La metodología es un desprendimiento de nuestra representación conceptual sobre el objeto de estudio, que nos permite una representación de cómo indagarlo, cómo penetrar en sus regularidades mediante un conjunto de instrumentos concretos, cómo conocerlo. Lo teórico y lo metodológico constituyen una unidad indisoluble, cuyos puntos de autonomía marcan momentos de crecimiento para ambos. No hay metodologías "puras", independientes de una representación teórica que las determine (González, & Mitjans, 1989).

En lo que respecta a la función metodológica tenemos que, en el estudio de la personalidad se han representado de forma general dos opciones metodológicas esenciales: la primera absolutiza el proceso de interacción clínica, sobretodo en un marco psicoterapéutico, como una vía esencial para estudiar la personalidad; la segunda, enfatiza

la necesidad de aplicar instrumentos estandarizados y validados, para convertir la investigación de la personalidad en una dirección científica de la Psicología. Las técnicas que hasta el momento han formado el bagaje metodológico del estudio de la personalidad, han reflejado las mismas limitaciones que las teorías dentro de las cuales se han engendrado, siendo característico de todas ellas la integración final de los resultados en categorías estáticas, definidas sólo por el contenido que reflejan (González, & Mítján, 1989).

Partiendo de la base de ambas opciones arriba mencionadas, establecemos la necesidad enorme que tiene el psicólogo interesado en el estudio de la personalidad. La utilización de técnicas abiertas no estandarizadas, que nos ayudarán a la integración de las complejas manifestaciones de la personalidad. Algunas opciones metodológicas que cumplen con estas características podrían ser: el instrumento de completamiento de frases, el instrumento de conflicto de diálogos y el de situaciones alternativas, la composición, expresión de deseos, etcétera. Cabe recordar el hecho de que el diagnóstico de la personalidad no puede establecerse a partir de un criterio comparativo con una supuesta normalidad, resulta imposible en el estudio de la personalidad buscar la objetividad del conocimiento por la simplificación del objeto, como se ha querido hacer con la absolutización del test en su diagnóstico.

Otro aspecto que consideramos de relevancia es la diferenciación entre instrumento y técnica. Los instrumentos como las láminas, las frases incompletas, los dibujos, los cuestionarios, etcétera; son formas de actuar sobre la personalidad para lograr su expresión comprometida, mientras que la técnica expresa una determinada manera de presentación del

instrumento, junto a una metodología para la interpretación del material que el mismo brinda.

Para que un instrumento tenga el valor que nosotros deseamos, es necesario que lo que nos reporta vaya de acuerdo a la posición teórica y metodológica.

Esta relación continua entre lo teórico y lo metodológico es lo que lleva al desarrollo de la ciencia, lo que ayuda a la regulación de los diversos fenómenos del objeto.

3.2 Diversas teorías sobre el estudio de la personalidad.

Dentro del campo psicológico existen diversos temas que se prestan a la controversia como son: el desarrollo del lenguaje, el pensamiento, las emociones, etcétera.

La personalidad es al igual que los temas antes mencionados una materia que se facilita a diversas polémicas, las cuales radican no sólo en el hecho de su verdad absoluta sino también en los diversos puntos de vista que de él surgen como veremos a continuación.

En los últimos diez años el término "personalidad" ha sido reconceptualizado desde distintas posiciones teóricas y su estudio presenta un conjunto de problemas generales comunes, que muestran un momento cualitativo nuevo en el pensamiento psicológico (González, & Mitjáns, 1989).

La teoría de los rasgos expresa una relación lineal entre contenidos psicológicos atomizados representados por los rasgos y comportamientos concretos del sujeto. Los rasgos, las dimensiones, los factores son unidades psicológicas que identifican tipos concretos de conducta de una manera descriptiva, pero no pueden utilizarse para explicar funciones diferentes de esos contenidos de acuerdo a su significación en relaciones más complejas dentro de la personalidad (González, & Mitjáns, 1989).

Por su parte, el psicoanálisis es una postura que no descubre verdaderas funciones reguladoras de la personalidad sino que concibe a esta como el resultado de una “batalla” interna cuyos resultados orientan de manera inmediata el comportamiento del hombre, sin que éste pueda hacer nada por cambiar dicho rumbo. Pichón Riviere, Psicólogo social con tendencia psicoanalítica escribe: “ La psicología social que postulamos tiene como objeto el estudio del desarrollo y transformación de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad. Dicho de otra manera; el sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases “(citado en:González, & Mitjáns, 1989.p.4).

Otra corriente que aportó elementos importantes al estudio de la personalidad en la psicología lo fue la psicología humanística, dirigida a comprender al hombre como un ser activo, complejo, orientado a la autorrealización. Los psicólogos humanistas más que definir unidades aisladas de la personalidad (rasgos, factores, instintos u otras) intentan caracterizar formas integrales de la regulación psicológica, que diferencian unos individuos de otros. Allport, Maslow, y Rogers, son psicólogos representativos de esta corriente; para estos autores los sujetos se diferencian no sólo por los contenidos que orientan el comportamiento humano, sino básicamente por la forma en que estos contenidos participan en la regulación psicológica.

La psicología cognitiva pone demasiado énfasis en aspectos dinámicos y funcionales; es decir, su preocupación va más allá de buscar ciertas definiciones estructurales sobre la personalidad. Los psicólogos cognitivos avanzan de manera notable

en la comprensión de las operaciones cognitivas, en los procesos de regulación y autorregulación del comportamiento.

Lazarus, es uno de los máximos exponentes de la orientación cognitiva, él dice que es un error conceptual que las emociones preceden a los pensamientos, o al contrario que los pensamientos preceden a las emociones. Este autor se orienta hacia una comprensión sistémica de la relación entre lo cognitivo y afectivo.

La forma en que un sujeto utiliza la información de que dispone, y las propias operaciones, mediante las cuales fija la información que recibe, la generaliza, sintetiza y compromete con su sistema de operaciones y objetivos, constituyen procesos importantes de la personalidad

Por último, los psicólogos conductistas parten de la idea de que el estudio de la personalidad es necesario y/o básico para transferir conocimiento entre la teoría de la conducta como teoría de proceso, y las aplicaciones tecnológicas de la Psicología. "Señalan que sin una teoría de la individualidad carece de sentido plantearse la aplicación pertinente del conocimiento científico del comportamiento de los individuos a las circunstancias singulares y cotidianas que conforman la dimensión psicológica de la vida social" (Ribes y Sánchez, en: González, & Mitjans, 1989).

Saber que corrientes tan ortodoxas como el conductismo empiezan por preocuparse en el estudio de la personalidad, nos muestra la gran apertura que estamos viviendo actualmente en el campo psicológico.

Englobando esos señalamientos teóricos generales sobre la personalidad, González & Mitjans (1989) señalan las siguientes características que comparten en la actualidad los diversos puntos de vista.

1) Los psicólogos se interesan cada vez menos por las definiciones generales de la personalidad, conociendo su compleja estructura sobre la que aun hay un conocimiento bastante limitado que impide una definición general, realmente productiva a la investigación científica.

2) Entre los investigadores se observa una tendencia al énfasis en los aspectos funcionales de la personalidad, los que son analizados en estrecha unidad con los contenidos.

3) Cada vez de forma más frecuente, los psicólogos señalan entre las funciones principales de la personalidad la de estructuración de la dimensión futura del comportamiento.

Por último se podría concluir que los psicólogos contemporáneos se aproximan por distintos caminos al estudio de las múltiples funciones, niveles y contenidos de la personalidad, lo cual es lógico ante la toma de conciencia sobre la naturaleza compleja de su objeto de estudio.

3.3 La influencia de Vigotsky en el estudio de la personalidad.

El principal representante de la psicología soviética es Vigotsky; que a pesar de su muerte prematura tuvo tiempo de publicar diversos estudios de diferente índole, encontrándose entre ellos el de la personalidad. Los trabajos de Vigotsky en relación a la personalidad se orientaron al descubrimiento de las regularidades de las funciones cognitivas, a través de las cuales demostró el carácter distintivo entre el psiquismo humano y el animal; sin embargo, aunque no desarrolló en su obra los aspectos afectivos del psiquismo humano, ni la personalidad, estos no fueron indiferentes a su atención .

Vigotsky, expuso el papel de la vivencia en el desarrollo psíquico del niño, relacionando este término con el concepto de situación social del desarrollo. Vigotsky veía en la vivencia aquella unidad psicológica en que se expresaba, por un lado, el medio, lo experimentado por el niño, y por el otro, lo que el propio niño aporta a esta vivencia y que a su vez se determina por el nivel ya alcanzado por él anteriormente (González, 1985).

Con estas reflexiones Vigotsky pone de manifiesto la importancia que tienen las influencias del medio para que el niño las transforme en desarrollo psicológico personal; es decir, que sin la movilización del potencial afectivo del hombre no hay desarrollo. A este fenómeno Vigotsky lo llamó interiorización, concepto concebido por él, como aquel proceso mediante el cual las operaciones que inicialmente se realizaban en un plano externo, pasan a ser operaciones psicológicas internas. Este concepto se ha desarrollado particularmente en el estudio de los procesos cognitivos.

Vigotsky manejó el término “nivel consciente” como aquel que se expresa en la personalidad por medio de complicadas reflexiones y elaboraciones, que muy comprometidas afectivamente con la personalidad determinan sus formas más complejas de expresión conductual. El nivel consciente no es solo una expresión de los símbolos o signos mediante los cuales el sujeto aprende la realidad en que vive, sino que también de las complejas operaciones que el hombre como sujeto histórico-social realiza por medio de los contenidos que forman su bagaje de experiencias, imprimiéndole a su comportamiento un sello propio (González, 1985).

Cabe destacar el hecho de que la obra de Vigotsky sobre el estudio de la personalidad tiene mucho valor teórico-metodológico, aunque en ocasiones sea distorsionado por los diferentes autores que le imprimen su particular punto de vista.

A la Psicóloga Soviética Bozhovich se le atribuye el hecho de intentar sistematizar el desarrollo de la personalidad en el niño, en función de los cambios cualitativos de su estructura. Bozhovich fue seguidora y discípula de Vigotsky; ella se planteó la compleja tarea de desarrollar los principios postulados por Vigotsky en el estudio de la personalidad.

Cuando Bozhovich plantea la importancia de lo interno en las nuevas adquisiciones de cada periodo del desarrollo, ve lo interno no como la suma de un conjunto de procesos o atributos psíquicos aislados, sino como un complicado sistema en el que se integran las distintas formaciones y elementos de la personalidad, determinando en su integración la especificidad cualitativa de cada etapa del desarrollo (González, 1985). -

Otro aporte importante que nos deja el trabajo de Bozhovich, es que nos permite comprender el tipo de formación esencial que caracteriza la personalidad en sus distintas etapas; así como las vías que posibilitan explicar la liberación progresiva de la personalidad, de las influencias inmediatas del medio, hasta constituirse en un verdadero sistema de autodeterminación.

3.4 El enfoque personológico

Se trata del punto de vista de la personalidad que se basa en los desarrollos de planteamientos que de manera general postuló Vigotsky y retomó después Bozhovich, que ha venido trabajando González, F. (1985,1989,1993), uno de los más prestigiados psicólogos cubanos. Este autor plantea:

“La personalidad no es, como se expresa en algunas corrientes psicológicas, una sumatoria de rasgos, dimensiones o factores que linealmente se expresan en formas bien definidas de conducta. La personalidad constituye una configuración sistémica de los

principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, quien, en los distintos momentos de su comportamiento, tiene que actualizarlas ante las situaciones concretas que enfrenta mediante sus decisiones personales (González & Mitjans, 1989. p. 16)".

El sujeto como personalidad, estructura de forma altamente personalizada toda la información que recibe, así como sus sistemas de operaciones cognitivas, elemento esencial en el ejercicio de sus funciones.

Dentro de los elementos básicos que toman parte en el desarrollo de la personalidad, consideramos parte fundamental la unidad de cognición y afecto, y sus diferentes formas de integración.

González & Mitjans (1989) proponen que la configuración psicológica de la personalidad se establece por la integración de los siguientes aspectos:

- Aspectos funcionales. Ellos integran todos los indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad. Se refieren a como un contenido concreto participa en la psique del hombre.

- Aspectos estructurales. Es la forma en que los contenidos se organizan, se estructuran para participar en una u otro forma en el sistema de sentidos psicológicos de la personalidad. Todo contenido de la personalidad representa un determinado nivel de unidad entre afecto y cognición.

Tanto de los aspectos funcionales, como de los estructurales se desprenden ciertos indicadores. Los indicadores funcionales son todas aquellas particularidades que distinguen cualitativamente el ejercicio de la función reguladora de la personalidad y son los siguientes:

1) Rigidez-flexibilidad.- Es la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y revalorar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad; su capacidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones.

2) Estructuración temporal de un contenido psicológico.- Capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de forma tal que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de la personalidad.

3) Mediatización de las operaciones cognitivas en las funciones reguladoras.- Es la capacidad del sujeto para utilizar de forma activa y consciente operaciones cognitivas en la regulación del comportamiento.

4) Capacidad de estructurar el campo de acción.- Es la capacidad del sujeto para organizar alternativas diversas de comportamiento ante situaciones nuevas y ambiguas.

5) Estructuración consciente activa de la función reguladora de la personalidad.- El individuo realiza un esfuerzo volitivo estable, orientado a concientizar las principales cuestiones asociadas a la expresión de sus tendencias esenciales como personalidad.

Mientras que los distintos niveles de constitución de los aspectos estructurales de la personalidad, son los que a continuación se mencionan:

1) Unidades psicológicas primarias.- Estas constituyen una integración cognitivo-afectiva relativamente estable, que actúa de manera inmediata sobre el comportamiento ante las situaciones vinculadas a su acción reguladora. Entre estas

unidades psicológicas primarias tenemos los motivos, las normas, los valores, las actitudes, los rasgos, etcétera.

2) Formaciones psicológicas.- Se definen básicamente por la categoría de formación motivacional compleja, utilizada para designar formaciones como las intenciones profesionales, los ideales morales y la autovaloración.

El carácter distintivo de la formación motivacional se define porque en su naturaleza psicológica las operaciones cognitivas del sujeto tienen un importante papel. El contenido de la formación motivacional siempre aparece elaborado por el sujeto, constituyendo un sistema de información personalizada relevante.

3) Síntesis reguladora.- El propio carácter sistémico de la personalidad determina que sus elementos y formaciones se integren en distintas configuraciones psicológicas de forma simultánea, las que tienen una particular relevancia en la regulación del comportamiento. Estas configuraciones también son llamadas subsistemas, como por ejemplo la conformada por la relación ideal, autovaloración, sistema de objetivos y capacidad de anticipación, entre otros.

Cabe mencionar que existe una interrelación necesaria entre los aspectos funcionales y estructurales en la personalidad, no pueden nunca analizarse por separados, de forma abstracta, ni independientemente el uno del otro.

Por otra parte, la utilización de cualquier técnica psicológica reporta indicadores generales y particulares que permiten diagnosticar sobre distintas esferas de la personalidad. Todo instrumento psicológico tiene dos planos de análisis estructuralmente relacionados entre sí, uno en el que se definen los indicadores relevantes de lo que vamos a diagnosticar y, un segundo momento de carácter interpretativo, donde integramos e

interrelacionamos los distintos indicadores obtenidos en los instrumentos para reflejar el caso individual (González & Mitjans, 1989).

El instrumento "completamiento de frases" ha sido un instrumento muy trabajado en la psicología; específicamente González (1989) en sus trabajos ha desarrollado la técnica con 70 frases incompletas, muchas de las cuales han sido definidas para el diagnóstico de los indicadores funcionales que hemos señalado, a pesar de que cualquier frase puede revelarnos simultáneamente tanto una información de contenido, como funcional. El completamiento de frases no puede ser calificado frase a frase para llegar a la sumatoria final, sino que debe componerse en unidades relevantes de información, de cuya interacción saldrán los resultados integrantes del diagnóstico. Este instrumento nos revela una serie de particularidades tanto funcionales como de contenido en la personalidad estudiada, y nos permite configurar por la interpretación distintas dinámicas que ocurren en ésta.

En lo que respecta al instrumento de "composición" tenemos que sirve como vía para configurar los indicadores indirectos que aparecen en los distintos instrumentos utilizados para el diagnóstico psicológico. Como instrumento, la composición tiene la ventaja de su carácter totalmente abierto; su valor diagnóstico sirve no sólo para determinar la efectividad de los contenidos motivacionales, sino también, para definir el nivel de regulación de la personalidad y la forma en que se integra la información personalizada en la proyección del sujeto hacia la vida.

Por último, la entrevista es sin lugar a dudas, una técnica de gran valor para diagnóstico, dado que ella está orientada a un ser vivo actuante cuyo desarrollo intelectual y

emocional le permite manifestar de múltiples formas las determinantes interiores, propiamente psicológicas de su expresión externa.

Es muy común entre los investigadores concebir la entrevista como un elemento más del proceso diagnóstico, el cual se realiza en un acto que por lo general está orientado a complementar los resultados brindados por las otras técnicas utilizadas.

Para los fines diagnósticos, la entrevista no debe ser estructurada; debe tener sus objetivos y el investigador debe ir llegando a ellos en los marcos de una conversación abierta, dirigida por él en cada paso pero que no se presente ante el sujeto como un cuestionario de preguntas y respuestas de forma hablada (González & Mitjans, 1989).

4.- La Importancia de la Motivación en el Desarrollo de la Personalidad

4.1 Papel de la motivación en la personalidad del sujeto.

La formación de las necesidades y los motivos humanos son importantísimos factores que determinan la conducta del hombre y la estimulan a una labor activa. De aquí se deduce que para la educación es esencial situar cuáles son los motivos con los que cuenta el niño, ya que ellos serán la base para determinar la tendencia de la personalidad, la existencia o ausencia de actividad social; es decir, su vida socio-cultural.

Cabe destacar que la formación de las necesidades y los motivos no transcurre de manera espontánea, hay que dirigirla. "Para la aparición de una conducta orientada es imprescindible la existencia de determinada cosubordinación de los motivos. Entre los motivos que actúan simultáneamente debe destacarse uno (o grupo de motivos homogéneos) que ocupe la posición dominante en la situación dada" (Bozhovich & Blagonadiezina, 1978.p.7).

Bozhovich (1978) señala que de acuerdo con los datos de sus investigaciones, el predominio de motivos individualistas en la mayoría de los casos no es concientizado por el sujeto, mientras que el predominio de motivos colectivistas generalmente se concientiza, determinando las más importantes concepciones del hombre, su relación hacia sí mismo y hacia el mundo que lo rodea.

Por otra parte, muchas veces un motivo no se expresa adecuadamente en el plano conductual, sin embargo, su fuerza se expresa en graves reacciones emocionales experimentadas por el sujeto, sea en forma de culpa, agresividad, depresión u otros. Además, la expresión de un motivo en la conducta está también muy relacionada con la situación de conflicto que el sujeto experimenta para hacer dicho motivo efectivo al nivel conductual, pues generalmente la elección de una opción implica la negación de otras también importantes para el sujeto, de ahí el profundo carácter emocional de los conflictos.

De esta manera podríamos concluir que el papel de la motivación en la personalidad del sujeto es determinante, ya que como pudimos apreciar la importancia de nuestra esfera motivacional sale a relucir a cada instante de nuestras vidas.

4.2 Desarrollo y clasificación de motivos, en la edad escolar.

Bozhovich & Blagonadiezina (1978) entienden por motivo a aquello en aras de lo cual se realiza la actividad, a diferencia del objetivo, al cual está dirigida la misma. Esta definición nos servirá como punto de partida para dar una revisión general al desarrollo y clasificación de motivos en la edad escolar.

Primeramente cabría recordar el hecho de que en los niños al igual que en los adultos, los motivos no poseen la misma fuerza estimulante, para los infantes de diferente edad ni para cada niño. Unos son fundamentales, rectores, otros secundarios,

concomitantes, carentes de significación autónoma; por ejemplo unas veces el motivo rector puede ser la aspiración a ganarse el puesto del mejor alumno en el aula; otras el deseo de obtener enseñanza superior, y en un tercer caso, el interés por los propios conocimientos.

Todos estos motivos del estudio, Bozhovich & Blagonadiezina (1978) los dividen en dos grandes categorías. La primer categoría abarca los intereses cognoscitivos del alumno, la necesidad de actividad intelectual, de dominar nuevos hábitos, habilidades y conocimientos; la segunda los vinculados a interrelaciones más amplias entre el niño y el medio ambiente, estos segundos conciernen a las necesidades del niño de comunicarse con otras personas, recibir su evaluación y aprobación.

En su investigación encontraron que en los infantes los motivos sociales amplios expresan la necesidad, surgida en la edad preescolar superior, de ocupar una nueva posición, la de alumno, entre quienes lo rodean, y el deseo de cumplir una labor seria, de importancia social relacionada con esa posición.

Por otra parte, específicamente en los grados primero y segundo la actitud concienzuda y hasta responsable en el estudio y en la escuela se mantiene e incluso se intensifica y se desarrolla. Sin embargo, los pequeños escolares empiezan a perderla paulatinamente. El tercer grado es generalmente el momento del giro. Las obligaciones escolares comienzan a ser una carga para muchos niños, su aplicación disminuye y la autoridad del maestro desciende notablemente. La causa esencial de los citados cambios reside principalmente en que en el tercer y cuarto grado la necesidad de ocupar la posición del alumno está ya satisfecha y pierde su atracción emocional. Por eso mismo el maestro pasa a ocupar otro lugar en la vida de los niños. Deja de ser la figura central del aula, capaz

de definir la conducta y las interrelaciones de los alumnos. En los niños nace un interés especial por la opinión de los compañeros, independientemente del punto de vista del profesor. En esta etapa del desarrollo no sólo el parecer del maestro, sino también la actitud de la colectividad infantil aseguran que el niño viva en un estado de mayor o menor bienestar emocional.

En los adolescentes el deseo de estudiar bien viene dictado más que nada por el afán de estar al nivel de las exigencias de sus compañeros, ganar autoridad entre ellos con la calidad del estudio. Y, por el contrario, la causa más frecuente de la indisciplina de los escolares de esta edad, de su actitud hostil hacia quienes lo rodean y de la aparición de rasgos del carácter negativos radica en la falta de éxito en los estudios.

Con estos antecedentes podríamos deducir que el móvil para la acción parte siempre de la necesidad, mientras que el objeto que sirve para satisfacerla determina únicamente el carácter y la orientación de la actividad, así como también se puede afirmar que en un solo objeto pueden plasmarse las más diversas necesidades interactuantes, entrelazadas y hasta contradictorias (Bozhovich, & Blagonadiezina, 1978).

4.3 El desarrollo de intereses.

Antes de entrar de lleno a lo que es el desarrollo de los intereses en el niño, creemos conveniente hacer la aclaración y diferenciación entre interés y motivo. El interés es una orientación muy específica de la personalidad que está condicionada por la toma de conciencia de los intereses sociales. Quiere esto decir que al tener una sociedad objetivos a desarrollar, el hombre en su actividad refleja, hace suyos esos intereses sociales. Por lo tanto la diferencia entre motivo e interés radica en que el motivo tiene un mayor peso en el

individuo, mientras que el interés es tarea más de las sociedades; aunque esto no quiere decir que los intereses no tengan su fuente principal en el individuo.

La creación de los intereses individuales irá en función siempre de la sociedad a la que dicho individuo pertenezca, sin embargo, cabe hacer la aclaración de que los intereses psicológicos serán independientes de los sociales; es decir, el interés psicológico ira en función de la realidad del individuo; de su "objeto" de interés.

Todos los intereses son susceptibles de clasificación ya sea por su contenido o por la etapa en la que se presenten.

Por el grado de profundidad en el conocimiento del objeto se han distinguido en la Psicología fases de desarrollo de los intereses.

A la primera la conocemos como fase de curiosidad, relacionada con un objeto nuevo, que es posible que no tenga importancia especial para el individuo; esta fase es limitada, episódica y poco activa, debido a que en ella no se percibe el deseo de conocer la esencia del objeto de conocimiento.

La segunda fase es el afán de saber. El individuo busca penetrar, ir más allá de lo evidente; el alcance de este nivel del conocimiento produce alegría y emociones positivas durante la actividad; al tropezar con dificultades el individuo empieza a buscar la causa de su fracaso.

La tercera fase de los intereses, es el interés cognoscitivo; se caracteriza por el deseo del alumno de resolver los problemas que le plantea una determinada área del conocimiento. La actividad intelectual generada por este interés produce tensión mental en el individuo y un esfuerzo volitivo que él es capaz de desplegar alimentado por su interés.

La última fase de desarrollo de los intereses o interés teórico, se caracteriza por el deseo de conocer las leyes y fundamentos teóricos, así como también su aplicación en la práctica; por esto sólo se alcanza en los grados superiores.

Por otra parte, el desarrollo y la formación de los intereses en los individuos depende de diversos factores, pero consideramos que son tres fundamentalmente:

- 1) El nivel educacional de los padres.
- 2) Una vida espiritual rica. (Se refiere esto a una vida rica en experiencias, producto de la actividad mental humana; por ejemplo, experiencias artísticas, literarias, etcétera.
- 3) Una hábil y diestra influencia pedagógica.

La actividad didáctica es una fuente fundamental en el desarrollo de los intereses de los individuos. Esta actividad didáctica que se desarrolla durante la mayor parte de los años de su niñez y adolescencia es fuente principal del origen y desarrollo de los intereses cognitivos. Es indudable la labor del profesor en el aula y la de la familia en el hogar, pero es el niño el que elige sus propios intereses. El estudiante puede mantenerse aparentemente inactivo y, sin embargo, sostener internamente una gran actividad intelectual, la cual se puede traducir en que el niño está haciendo el ejercicio de seleccionar sus intereses.

Resulta por tanto de gran importancia que en el proceso educativo se tenga en cuenta el papel que tienen los estados emocionales que origina la actividad del niño, su consecuente receptividad a las influencias educativas.

Consideramos importante citar a Schukina, en: González, (S/F) p.322. quien plantea que “enseñar a pensar, enseñar de forma que los niños sientan alegría al darse

cuenta de sus adelantos en el campo intelectual es la clave para reforzar el interés cognoscitivo”.

Por último cabría mencionar el hecho de que el marco teórico de este trabajo será el enfoque cualitativo, particularmente el enfoque personológico ya abordado anteriormente.

CAPITULO III
CARACTERIZACION PSICOLOGICA DE NIÑOS CON ALTO Y BAJO
RENDIMIENTO ACADEMICO A NIVEL PRIMARIA

METODO

a) Objetivos. Nuestro objetivo general es, delinear desde una visión del desarrollo como unidad afectivo-cognitiva, una caracterización psicológica de los alumnos que la escuela considera con bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria; y como objetivos particulares:

- Analizar el proceso de construcción de los alumnos de bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.
- Estudiar las formaciones subjetivas de los alumnos de bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.

b) Población. Esta investigación se llevó a cabo con 4 alumnos de alto y bajo rendimiento escolar del grupo 5º."B" de la "Escuela Primaria Andres Molina Enriquez" de los cuales 2 se consideraron de alto rendimiento y 2 de bajo rendimiento escolar.

C) Ubicación Contextual La escuela en donde se llevó a cabo el proyecto está situada en el municipio de Tlalnepantla Edo. de México, ubicada en la Av. Circunvalación s/n, Colonia Unidad Barrientos. Esta colonia lleva aproximadamente 25 años de existencia en este municipio La misma cuenta con todos los servicios públicos como son: agua, luz, gas, drenaje, teléfono, alumbrado, transporte colectivo, etcétera. Culturalmente la comunidad carece de centros y/o lugares que fomenten la cultura, tales como, bibliotecas

públicas, museos, centros recreativos o deportivos. La colonia está ubicada en una zona industrial ya que alrededor de ella se encuentran varias fábricas y/o empresas comercialmente grandes. En cuanto al material con el que están construidas las casas se observa que son totalmente de concreto. El nivel socioeconómico de los habitantes de esta colonia en su mayoría es de clase media, mientras que la ocupación de los que viven en la misma es variable (comerciantes, empleados federales, mandos medios, etcétera).

En esta escuela funcionan dos turnos (matutino y vespertino) tomando solamente el turno vespertino para la presente investigación, dicha escuela consta de dos edificios uno de una planta y el otro de dos plantas (planta baja y planta alta), en el primero se encuentran los salones de los primeros y segundos grados; en el segundo, en la primer planta se encuentran los sanitarios, biblioteca y 2 salones que corresponden al tercer grado; mientras que en la planta alta están situados 6 salones en los que se ubican los grados cuarto, quinto y sexto, así como la dirección. Por otra parte, existe otra construcción de una sola planta, en donde se ubica la cooperativa escolar. La escuela consta de dos patios situados en la parte delantera y trasera, este último es más extenso que el primero, por lo cual es utilizado para la clase de educación física y para el recreo, mientras que el otro es utilizado para formar al alumnado para entrar o para algún evento y recreo. En cuanto a la higiene y limpieza de la escuela, ésta generalmente se encontraba en buen estado, así como también la iluminación interna, además la ubicación de la escuela no permite que se escuchen grandes ruidos. Consideramos que la institución no cuenta con suficiente apoyo didáctico y existe un libre acceso a personas ajenas a la institución, a pesar de que hay un conserje encargado de la puerta; el cual al tener diversas ocupaciones desatiende temporalmente el acceso a la puerta principal. Al igual que la colonia, esta

escuela cuenta con más de 20 años brindando servicio a la comunidad. Además de ser reconocida por la colonia en donde está ubicada, cuenta con el reconocimiento de las colonias aledañas; la mayoría de los alumnos inscritos viven en colonias cercanas a la misma. Las diversas autoridades de la escuela han puesto demasiado énfasis en que el alumno lleve a cabo las diferentes reglas de conducta impuestas por una comisión la cual hubo necesidad de crear debido al alto índice de mala conducta mostrado por los alumnos de dicha escuela. De esta manera la exigencia hacia el alumnado es en cuanto a la disciplina y el respeto para con compañeros, maestros y gente adulta. Sin embargo estas reglas no son del todo rígidas, ya que existe cierta flexibilidad de acuerdo al comportamiento del niño. A pesar de que la máxima autoridad en la escuela es el director, la responsabilidad del comportamiento de los alumnos en general está a cargo de dos maestras principalmente; esto nos muestra que no existe una jerarquización rígida a nivel docente. En cuanto a la relación entre profesores se percibe un ambiente agradable y de cooperación, además de una buena comunicación con el director. Por otro lado, la escuela ha manifestado un gran interés (especialmente los profesores) por tener una estrecha relación con los padres de familia, sin embargo esta relación en algunos casos no se presenta debido a la falta de asistencia de los padres a la institución cuando así se le requiere (juntas, firma de boletas, eventos, etcétera).

La escuela en su turno vespertino cuenta con 14 profesores, 12 frente a grupo, 1 de inglés y 1 de educación física, siendo el sexo sobresaliente el femenino con 12 y 2 del sexo masculino. La mayoría de los profesores tiene una formación normalista aunque también encontramos profesores con Licenciatura en Pedagogía; los profesores que laboran en esta escuela tienen edades comprendidas entre los 27 y 48 años. El personal

docente nunca manifestó inconformidad alguna en relación a los cambios de grados dentro de la escuela o fuera de ella, es decir, existe disponibilidad de los profesores por el traslado a otra. Así como también muestran siempre accesibilidad a recibir apoyo por parte de otros compañeros. Otro aspecto notorio en esta escuela es la estabilidad laboral que presentan la mayoría de los profesores además del hecho de que también la mayor parte de ellos labora dos turnos.

La población total estudiantil del turno vespertino de esta escuela oscila entre los 400 y 450 alumnos, aproximadamente distribuidos de la siguiente manera:

GRADO	GRUPO	Nº DE ALUMNOS
1º	"A"	40
1º	"B"	38
2º	"A"	36
2º	"B"	36
3º	"A"	35
3º	"B"	36
4º	"A"	35
4º	"B"	35
5º	"A"	34
5º	"B"	36
6º	"A"	32
6º	"B"	34

Como ya se había mencionado anteriormente la escuela se encuentra ubicada en una zona perteneciente a la clase media, sin embargo los alumnos que asisten a ella en su gran mayoría viven en colonias aledañas a la misma y corresponden a la clase socioeconómica baja.

En esta escuela se acordó por parte de la dirección y maestros implementar un sistema de trabajo con los 5° y 6° grados, en el cual cada grupo tenía asignados 4 profesores de diversas materias. Cada grupo contaba con su profesor titular el cual tenía la responsabilidad directa de las cuestiones administrativas, de conducta y aprovechamiento, del mismo. Este sistema de trabajo se realizó con el fin de que los alumnos se fueran adaptando o acostumbrando para que de esta manera no sintieran tan drástico el cambio a la secundaria.

En este grupo (5°-B) la maestra titular tiene 36 años de edad, con una formación normalista egresada en el año de 1980 de una escuela particular; en esta institución lleva laborando 14 años aproximadamente, imparte la materia de Español y Civismo, y su trato con los alumnos es en general autoritario y exigente; sin embargo había otra profesora que apoyaba a la maestra titular en situaciones de aprovechamiento y conducta, además de los otros profesores que colaboraban con ella. Esta decisión fue tomada por el hecho de que ya venían trabajando juntas largo tiempo, además de que la profesora Guillermina (profesora de apoyo) era la titular del otro grupo de 5° grado existente en la escuela y por lo tanto se complementaban información de todo tipo.

El trabajo se llevó a cabo entre los meses comprendidos de abril a junio, periodo en el que están constituidas fechas festivas que se aprovecharon como contexto de la aplicación de algunos instrumentos.

d) Procedimiento. Esta escuela se contactó por mediación de la relación personal de una compañera que se encontraba en el mismo proyecto, con personal de la escuela.

Una vez contactada la escuela se realizó la presentación de los investigadores con las autoridades escolares (Director y Maestros). Durante la presentación se explicó detalladamente el objetivo de la investigación, así como el proceso que se requería para llevar a cabo dicha investigación; es decir, se les comentó que era necesaria la presencia de los investigadores dentro del salón de clases. La investigación contemplaba trabajar con los grados de 4° a 6° que ya tenían una historia escolar. Mientras que la elección del grupo fue de manera azarosa; una vez que se determinó trabajar con el grupo 5° "B"; se prosiguió a acordar ciertos aspectos relevantes sobre la investigación con las maestras encargadas de dicho grupo, tales como:

a) La justificación de la presencia de los investigadores dentro del salón de clases la expuso una de las maestras ante los alumnos diciéndoles que: "Ellos son dos compañeros que se integrarán al grupo, los cuales tomarán clases con nosotros algunos días, debido a que tendrán un examen próximamente sobre conocimientos básicos de quinto año de primaria".

b) Un aspecto importante fue hacer saber a la(s) maestra(s) que su proceder hacia los alumnos siguiera una línea habitual, es decir, nuestra presencia no debería ser razón alguna para que el maestro se comportara de manera diferente a lo acostumbrado, ya que la conducta de la(s) maestra(s) es determinante para que se lleve adecuadamente y con éxito esta investigación.

c) Se le pidió a la(s) maestra(s) que evitaran entablar alguna conversación con los alumnos en relación a los investigadores, así como tratar de eludir algún cuestionamiento de los alumnos sobre nosotros.

d) Se requeriría retirar del salón en algunas ocasiones a los alumnos seleccionados para la investigación.

e) Se necesitaría la colaboración en diversas ocasiones de los compañeros de los alumnos seleccionados, así como también de la(s) maestra(s) para realizarles una entrevista.

En lo que respecta a las observaciones, los acuerdos tomados por los investigadores fueron los siguientes:

- Fase de detección de la rutina de las maestras.

Uno de los observadores se encargó de observar el comportamiento y las actividades de la maestra, mientras que el otro observaba la reacción y conducta del grupo en general. Ambos investigadores hacían sus anotaciones correspondientes.

- Fase de observación al grupo en general.

Para conseguir una eficaz observación del grupo, los investigadores acordaron de antemano la manera en que se iba a detectar el comportamiento del mismo ante las actividades de la rutina de la maestra. De esta forma el acuerdo entre los observadores consistió en que cada uno de ellos tenía asignadas tres filas, que observaban en determinados tiempos.

- Fase de observación de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar.

Una vez que las maestras nos informaron los nombres de los alumnos de alto y bajo rendimiento, tomando en cuenta su historia académica y rendimiento escolar actual (cabe

aclarar que ambas maestras coincidieron en la selección de los alumnos) las observaciones se realizaron específicamente hacia ellos, para lo cual cada uno de los investigadores observaba a dos alumnos durante el tiempo antes planeado.

Por su parte, tenemos que el número total de observaciones fue de 14, divididas a su vez de la siguiente manera:

TIPO DE OBSERVACION	TIEMPO PROMEDIO	LUGAR	CANTIDAD
- Detección de rutina	2 hrs. Por sesión	-Salón de clases	3
- Observación general al grupo	2 hrs. Por sesión	-Salón de clases	2
		-Patio escolar	2
- Observación específica a alumnos de alto y bajo rendimiento escolar	2 hrs. Por sesión	-Salón de clases	4
		- Patio escolar	3
Total de Observaciones			14

Con base en las observaciones realizadas por los investigadores solamente se coincidió con las maestras en cuanto a los alumnos de alto rendimiento escolar, mientras que con los alumnos de bajo rendimiento se habían considerado a otros alumnos; esta situación se comentó con ambas maestras, las cuales señalaron que estos alumnos sólo tenían problemas de conducta sin llegar a ser alumnos de bajo rendimiento escolar.

Los instrumentos utilizados durante la investigación consistieron en:

1) La realización de cinco tipos de cartas, las cuales tres de ellas se relacionaban con tres fechas festivas de los meses abril-mayo (30 de abril, 10 de mayo y 15 de mayo); mientras que las otras dos eran básicamente la respuesta a dos cartas ficticias que enviaban otros niños con contenidos relativos a alto y bajo aprovechamiento escolar.

a) Primer carta (30 de abril). Esta carta se le aplicó al grupo en general dentro del salón de clases y consistía en que los alumnos escribieran una carta con motivo del día del niño. Para lo cual se le pidió a la maestra que les diera las siguientes instrucciones:

“Por motivo del 30 de abril, se les pide escribir una carta al niño que quieran o a todos los niños diciéndoles lo que gusten. Si es a un niño en particular escriban los datos de ese niño en el sobre que les voy a dar, así como su nombre”.

Durante la elaboración de la carta los investigadores estuvieron presentes sólo como observadores.

b) Segunda carta (10 de mayo). Durante otro día de clases se llevó a cabo la aplicación de la carta dirigida a las madres. Al igual que en la primer carta la maestra fue la encargada de dar las instrucciones a todo el grupo, mientras que los investigadores sólo observaban, dichas instrucciones fueron las siguientes:

“Como está próxima la fecha del 10 de mayo quiero que le escriban una carta a su mamá diciéndole todo lo que piensan o sienten por ella; cuando terminen anoten su nombre y el de su mamá, y metan la carta en el sobre que les di”.

c) Tercer carta (15 de mayo). Aprovechando la ausencia de las maestras en el salón de clases, los investigadores le pidieron a los alumnos del grupo que escribieran

una carta dirigida a la maestra de su preferencia, diciéndole lo que piensan o sienten hacia ella.

Cabe señalar que a todos los niños se les dio un sobre en el cual tenían que anotar el nombre de la maestra(o) a la que fue dirigida la carta, así como el nombre de quien la escribió.

d) Cuarta y quinta carta-contestación de cartas. (ver anexo 1). Estas cartas sólo se llevaron a cabo con los niños que se eligieron para la investigación. Dichas cartas se aplicaron en el salón de clases, mientras que el grupo tomaba la clase normal.

2) Otro tipo de instrumento utilizado durante nuestra investigación fue el de "completamiento de cuentos" por parte de los cuatro alumnos que cooperaron con nuestro trabajo (ver anexo 2).

3) Realización de historias a partir de laminas.

a) Ordenar cuatro laminas que contenían diversos dibujos. Una vez realizado el ordenamiento el niño tenía que escribir una historia con base a la secuencia de los dibujos (ver anexo 3).

b) Seleccionar una lamina entre tres posibles, la cual tenía que ser la de su mayor agrado, la de mayor importancia para él; ya seleccionada la lamina; el niño tenía que hacer una historia relacionada a ella (ver anexo 4).

Cabe mencionar que la aplicación de los instrumentos dos y tres se realizó en la biblioteca de la primaria en una sola sesión y solamente se encontraban presentes los investigadores y los alumnos de alto y bajo rendimiento.

4) Completamiento de frases.

Durante otra sesión se llevó a cabo la aplicación de otro instrumento “completamiento de setenta frases incompletas”. Las instrucciones que se les dio a los alumnos fueron las siguientes:

“Tienen que completar cada frase con lo primero que se les ocurra” (ver anexo 5).

Este instrumento también se realizó en la biblioteca con la presencia solamente de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar y de los investigadores.

5) En lo que se refiere a las estrategias (narraciones) utilizadas durante la investigación se consideraron diversas personas que tuvieron y/o tienen alguna relación con los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar que colaboraron en el proyecto:

a) Narración de la trayectoria escolar por el propio niño. Estas narraciones se llevaron a cabo de manera individual a través de una entrevista informal realizada en el patio de la escuela. En las cuales siempre estuvieron presentes los dos investigadores.

b) Narración de las maestras sobre los alumnos de alto y bajo rendimiento; y narración de la maestra sobre su trayectoria docente. Estas narraciones se realizaron a través de una entrevista formal dentro del salón de clases durante la hora de recreo, aunque en sesiones diferentes. Cabe destacar que en la realización de una de las entrevistas se encontraban presentes ambas maestras, aunque una de ellas nunca intervino en lo absoluto; mientras que en la segunda entrevista solamente estuvo presente la maestra con ambos entrevistadores.

c) Narración de otros maestros sobre los alumnos de alto y bajo rendimiento. Para esta narración se requirió la colaboración de tres maestras anteriores en la educación de los niños investigados. Las narraciones se llevaron a cabo a través de

entrevistas formales y de manera individual. Estas entrevistas se realizaron en sus respectivos salones de clase.

d) Narración de otros alumnos sobre los alumnos de alto y bajo rendimiento. En esta ocasión se requirió de la cooperación de ocho compañeros(as) actuales allegados a los alumnos de alto y bajo rendimiento, por medio de una entrevista individual y de manera formal en la biblioteca de la escuela.

Cabe señalar que todas las narraciones fueron grabadas por medio de un audiocassette.

6) Este último instrumento consistió en la revisión y análisis de los cuadernos de los alumnos de bajo y alto rendimiento escolar. El cual tuvo como objetivo primordial detectar las calificaciones durante el ciclo escolar, notas extra-escolares, pulcritud del niño para trabajar, tipo de escritura (ortografía, letra legible, etcétera), anotaciones de los maestros, ilustraciones en los mismos y cuidado en el cuaderno en general.

Como complemento de nuestro proyecto se nos presentó la oportunidad de visitar los hogares de los niños participantes en nuestra investigación; el fin de dichas visitas fue el de indagar a grandes rasgos cuestiones como: ingreso económico familiar, situación laboral de la familia, nivel escolar de los miembros de la misma, tipo de familia (nuclear o extensa) número de miembros de la familia, así como el tipo y descripción de la vivienda (casa propia, rentada, vecindario, condominio, otra) y el tiempo de residencia en el lugar, etcétera.

RESULTADOS Y ANALISIS DE RESULTADOS

Rutina De Las Maestras.

Para tener más elementos de análisis a continuación realizaremos una breve descripción de la forma como trabajaban las profesoras antes mencionadas dentro del salón de clases.

La profesora responsable de la clase de matemáticas, acostumbraba tranquilizar a los alumnos al llegar al salón de clases. Una vez callado el grupo la maestra explicaba brevemente el tema que se iba a tratar, interesada de que todo el alumnado entendiera su explicación aclaraba dudas en general.

Posteriormente la maestra se dirigía a una explicación más detallada por medio de ejercicios en el pizarrón. Nuevamente aclaraba dudas; si los alumnos le manifestaban a la profesora que habían entendido esta los pasaba al pizarrón a resolver algunos ejercicios, preguntándoles quien deseaba pasar al frente a resolver algunos. La elección de la maestra ante varias manos levantadas era de acuerdo al alumno que menos participaba (ella lo comentaba). Una vez que el alumno resolvía un ejercicio la maestra le preguntaba cómo lo hizo, el niño le explicaba como llegó a tal resultado. La maestra proseguía a preguntar a los demás si el ejercicio estaba bien resuelto; si estaba bien se continuaba con el otro ejercicio, pero si era lo contrario, volvía a preguntar quién quería pasar a corregirlo, y se llevaba el mismo procedimiento antes mencionado, pero si estaba mal ella lo resolvía y explicaba cómo se debía hacer correctamente. Al término de los ejercicios en el pizarrón la maestra continuaba con la revisión de la tarea en su escritorio y finalmente dejaba varios ejercicios escritos en el pizarrón como tarea.

Por su parte, la maestra encargada de las materias de Español y Civismo, en dichas materias generalmente utilizaba una misma rutina de trabajo, la cual comenzaba con imponer el orden en el salón de clases; una vez encontrándose el grupo con disposición de trabajar la maestra les indicaba a sus alumnos que sacaran su libro (según correspondiera la materia) y lo abrieran en la página en que se habían quedado la clase anterior; realizaban una lectura en voz alta turnándose los alumnos el periodo de la lectura según lo ordenaba la maestra; ya terminada la lectura, la maestra abría un pequeño espacio en el cual les realizaba diversas preguntas a los niños referentes a la misma. Después les pedía que sacaran sus cuadernos para que hicieran un ejercicio también alusivo a la lectura (cuestionario, copiar del libro, etcétera), y conforme iban terminando ella les pedía que le llevaran sus cuadernos a su escritorio para calificar el ejercicio.

Con esta maestra se daba el hecho de que cuando terminaba de calificar el ejercicio diario, varios niños se le acercaban y le pedían permiso para “ir al baño” a lo que ella accedía ocasionalmente, además de que cuando ella llegaba molesta revisaba inmediatamente las tareas y si esto no era así las revisaba al final junto con el ejercicio.

Análisis de Casos

Caso 1 (Isabel)

Isabel tiene 11 años de edad, es la tercera de tres hijos, y pertenece a una familia de tipo nuclear. Nació en el Estado de México, y ella actualmente sólo se dedica al estudio, es decir no tiene otra actividad extra como algún deporte o actividad artística. En cuanto a sus padres podemos mencionar que él es originario de Valle de Bravo, Estado de México, mientras que su esposa es del estado de Guanajuato; ambos cursaron hasta tercer año de

primaria y su ocupación de los dos es de obreros; obteniendo un ingreso mensual familiar de \$ 1,000.00.

Cuando se realizó la entrevista tuvimos la oportunidad de observar la zona y el espacio en donde habitan, dicha zona muestra ser de escasos recursos económicos y a pesar de tener 5 años viviendo en esta casa es notorio que aún no se encuentra terminada la construcción en su totalidad. Cabe mencionar que la entrevista se realizó en la puerta principal de la casa. Por tal motivo no contamos con más elementos para la descripción.

Construcción de Isabel Como Alumna De Bajo Rendimiento Escolar.

La trayectoria escolar de Isabel comenzó a los cinco años de edad cuando ella ingresó al preescolar y un año después asistió a la primaria, en la cual nunca se vio en la necesidad de repetir algún año escolar, hasta el momento. Su estancia en la primaria ha sido constante hasta ahora, cursando los cinco años en la misma escuela primaria. En cuanto a las calificaciones que ha obtenido Isabel en su vida escolar tenemos que los primeros años de primaria presentó notas aceptables (calificaciones de 7 y 8, en una escala de 10), mientras que para el 5° año fue descendiendo en sus evaluaciones obteniendo calificaciones de 4, 5 y 6. El bajo aprovechamiento de Isabel en este 5° año puede deberse al poco tiempo que le han dedicado sus padres a lo largo de su trayectoria escolar, pensamos que esto se debe al hecho de que ambos trabajan y por lo tanto les resta tiempo para la atención de Isabel. Este hecho lo han remarcado las profesoras al mencionar la falta de interés por parte de los padres. De esta manera las maestras tienen la valoración que en esta niña no hay involucración por parte de la familia, por ejemplo, la maestra de matemáticas dijo al respecto "y de los otros dos la mamá de Espitia de Julio es este... si la llamamos viene sino, no, pues no viene y la mamá de esta niña Isabel es la misma situación o sea son muy dados

a... a mantenerse sobre raya nunca se paran (en este momento la maestra se rio) al menos con ellos dos”

En cuanto al desempeño de Isabel las maestras hacen una valoración de ella como niña de bajo rendimiento académico en ellas se ha creado sólo una percepción de alumna distraída como lo mencionó la maestra de Español y Civismo “los niños de bajo rendimiento son niños como muy retraídos, como aislados, como que se separan de la...del mundo en el que están, o sea que son niños que generalmente están muy como...pensando en otras cosas, están físicamente en el salón, pero están...su mente está por otro lado”. Esta actitud de etiquetación y aislamiento no solamente se presenta ante las maestras, sino que se refleja de la misma manera con sus compañeros, por ejemplo, cuando la maestra salía del salón todos los niños se levantaban y/o se dirigían con otros compañeros, e Isabel permanecía en su lugar y nadie se acercaba a ella. Además durante el recreo Isabel es una niña que solamente se reúne con otras dos alumnas y se dedican únicamente a comer su lunch y a platicar, se aíslan de los demás compañeros y no suelen realizar algún juego dinámico. En este sentido Kaplan (1997) nos indica como esas etiquetaciones por parte de los maestros llegan a afectar a los alumnos; él plantea que “el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que “objetivamente” los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas, ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa. A su vez, la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A

través de esta mediación, nuestra expectativa determina en cierta medida las prácticas de los otros" (pp. 26 & 28).

Hasta aquí hemos reunido diversos elementos tales como: los bajos recursos económicos con los que cuentan sus padres, y la percepción que se han formado las maestras de ella como alumna de bajo rendimiento escolar, es decir, valorándola como una alumna distraída, aislada, retraída y en la que no se da una involucración de la familia en cuestiones escolares; lo cual nos demuestran cómo se ha dado el proceso de construcción de Isabel como alumna de bajo rendimiento escolar.

Al parecer las maestras al evaluar a sus alumnos no toman en cuenta diversos aspectos más allá que un simple examen, en el cual el alumno pudo haber estado en un mal momento, además de la revisión de cuaderno. De esta manera coincidimos con Cohen (1997) al comentar que un grupo de calificaciones numéricas o con letras no nos indica bastante. "Las puntuaciones del C.I. y los resultados de las pruebas nos indican poco de la motivación del niño, de sus actividades hacia el éxito y el fracaso, de los criterios impuestos o repudiados por ellos mismos, de sus sentimientos hacia la autoridad, la competencia, la posición y la condición entre sus compañeros; de sus intereses particulares, de su resistencia al aprendizaje, de sus temores. Sin embargo, todo influye en su aprendizaje. A menudo estas cuestiones son más importantes que su nivel de calificaciones o sus puntuaciones en las pruebas.

Formación Subjetiva De Isabel Como Alumna De Bajo Rendimiento Escolar.

El paso de Isabel por el Kinder se desarrolló de una manera "normal", como cualquier otro niño: realizando juegos, conviviendo con sus compañeros, relacionándose con sus maestros, etcétera. Este periodo de estancia en el Kinder fue de gran ayuda para

ella, ya que en sus primeros años de primaria se sintió a gusto, como ella misma lo mencionó ¿Te ha gustado venir a esta escuela? “Sí, porque es muy bonita, me divierte mucho, porque son muy buenos los maestros”.

En lo que respecta a las evaluaciones escolares de Isabel, ocurre un hecho extraño; ella se percibe como una alumna de alto rendimiento, puesto que a menudo nos manifiesta que obtiene calificaciones de ocho y nueve, además en la contestación de la primera carta escribe lo siguiente: “Yo las calificaciones que llevo son: ocho, nueve y diez”. Así como también encontramos en el instrumento Completamiento de cuentos que se cataloga como una alumna que siempre está atenta a la clase “Yo estaría de los que estan muy atentos” Esta situación se presenta tal vez por el hecho de que constantemente ella presta sus apuntes y se deja copiar la tarea mostrando una actitud de niña “aplicada” cumpliendo con lo encomendado por sus maestras. Sin embargo algunos de sus compañeros nos señalaron lo contrario al mencionarla como una de las alumnas con bajas calificaciones.

Si bien es cierto que la niña afirma que es una alumna de alto desempeño, en algunos momentos nos señala lo contrario, como lo expresa en la frase 49 del instrumento Completamiento de Frases: “Pienso que los demás ...son mejores que yo” . Aunado a este pensamiento la niña expuso ideas semejantes a las anteriores en el mismo instrumento como, “Pues yo creo que sí me felicitaría pero en otra ocasión”.

Isabel a pesar de ser una niña de bajo rendimiento escolar muestra una visión a futuro muy positiva en cuanto a los estudios como se puede observar en frases como: “Me gusta... estudiar”, “Cuando sea grande... me gustaría ser profesora”, “Mi principal ambición... ser doctora”, “Yo prefiero... mi estudio”, “Quisiera ser... estudiante”,

“Considero que puedo...estudiar mucho”, como se puede ver en el instrumento Completamiento de Frases etcétera,

Por otra parte, pudimos observar que Isabel es una niña a la que le gusta demostrar abiertamente sus emociones, así como también observamos su esmero por expresar su afecto hacia las personas, por ejemplo, utilizando frases como: “Querida maestra”, “Querida mamá”, “Te quiere tu prima Isabel” en la elaboración de las cartas.

Durante el desenvolvimiento de Isabel a lo largo de su trayectoria escolar ha manifestado una regulación del comportamiento a nivel mecánico externo debido a que es una niña que asiste a clases pero es muy susceptible a distraerse, al parecer escucha la clase de sus profesoras tratando de memorizar lo que escucha, en este sentido la maestra titular dice “ Lo que pasa es que los niños de bajo rendimiento por lo mismo que su rendimiento es bajo se sienten como, como un poquito diferentes a los demás, o sea como no asimilan el conocimiento de la misma manera como que se encierran”.

Uno de los diversos instrumentos que le aplicamos a Isabel consistió en que ella tenía varias opciones a elegir entre las cuales ella seleccionó la alternativa en la que se observa un ámbito escolar; este hecho nos muestra una vez más el interés remarcado por Isabel hacia las cuestiones escolares en general. Ante esta situación nosotros nos hemos planteado la siguiente interrogación: ¿ Por qué Isabel a pesar de sus bajas calificaciones muestra demasiado interés por todo lo relacionado a la escuela?. Al respecto Buddrus, (1984) nos hace referencia que “la importancia de la escuela es trascendental porque el infante adquiere nuevos valores, costumbres, normas, conocimientos científicos, nuevas habilidades cognitivas que le permitirán entrar a la vida social, puesto que la sociedad exige de todo esto para poder llevar a cabo el proceso de socialización. De esta forma es como, el

alumno se va formando su propia identidad, su personalidad y su forma de pensar, de acuerdo a la manera de enseñanza que le brinda la escuela”(pp.48-50). Por consiguiente la actitud que presenta Isabel con respecto a la escuela nos hace pensar que la niña busca pertenecer a una sociedad como lo señaló anteriormente Buddrus, (1984) y se esfuerza día a día por seguir adelante con sus estudios a pesar de sus adversidades (bajas calificaciones).

Para fundamentar lo hasta ahora evocado en relación a la actitud y aptitud de Isabel ante su desarrollo académico, personal y emotivo, proseguiremos a analizar sus cuadernos, en los cuales se pudo detectar el grado de desempeño en las materias, el desarrollo de la habilidad de escritura, ortografía, desarrollo de la comunicación escrita, entre otras cosas, etcétera.

En cuanto a sus calificaciones, en todos sus cuadernos tiene diez y ocho en su mayoría, sin embargo también tiene seis y alguno que otro tres en minoría. En lo que se refiere a su escritura, muestra confusiones con algunas letras o simplemente las omite, así como también intercambia letras lo cual provoca que en algunos escritos no se le entienda. Su ortografía es mala, pero en poca medida. Las anotaciones extras que hace la niña son con respecto a sus tareas o encargos de las maestras; también tiene algunos teléfonos de sus compañeros. Así mismo se observó que en términos generales es ordenada i limpia, por ejemplo tiene un cuaderno para cada materia bien presentados (forrados). Sobre su redacción encontramos que usualmente la realiza de manera corta y escasa en su contenido.

Las materias preferidas por Isabel según nos comentó son: Español, Geografía y Ciencias Naturales, mientras que las que más le desagradan son Historia, Civismo y Matemáticas; en esta última no tiene Isabel bien presentado el cuaderno correspondiente.

La revisión de los cuadernos de Isabel nos dejaron ver una alumna que sólo se evoca a cumplir con la exigencia de las maestras sin mostrar un distintivo peculiar y/o un esfuerzo extra.

Por otro lado, consideramos que el desarrollo de la personalidad de Isabel tiene diversos aspectos importantes como son: para ella es fundamental el contar con “amigos” en todo momento; principalmente si son compañeros de escuela, además de que ella considera esencial mantener siempre una buena relación con ellos. En lo que respecta al ámbito familiar tenemos que Isabel a lo largo de los instrumentos aplicados no hizo mención alguna de uno o alguno de sus hermanos, contrariamente a este hecho Isabel enfatizó en gran medida el cariño por sus tíos aún más que a sus padres.

Otro aspecto relevante en su persona es que no le gusta la soledad; por tal motivo se justifica el hecho que para Isabel son muy importantes sus “amigos” y sus tíos, reemplazando los primeros por los segundos y viceversa. Lo destacable es hacer notar una falta de comunicación entre sus padres y la niña, que por lo tanto la ha llevado a acercarse más con otras personas, en este caso sus tíos. También podríamos asociar la gran espera por la Navidad y la Noche Buena con la llegada de sus tíos y así mismo la falta de soledad, con la convivencia de sus familiares.

Caso 2 (Julio Cesar)

Julio Cesar es un niño que tiene 10 años de edad, es el segundo de dos hermanos y pertenece a una familia de tipo extendida. Nació en el estado de México y actualmente solo se dedica al estudio, es decir, no tiene otra actividad extra como algún deporte. Sus padres son originarios del estado de México; la madre cursó hasta la secundaria y él es pasante de

medicina. El ingreso familiar económico es de \$1200.00 mensuales y la madre es la única que aporta debido a que el padre actualmente no vive con ellos.

El lugar donde vive Julio es una vecindad, la cual tiene tres habitaciones; una de ellas es habitada por la madre y hermana de éste; las dos restantes son ocupadas por familiares de la madre del niño (abuelos, tíos y primos), siendo un total de 10 personas habitando el inmueble. El vecindario cuenta con los servicios públicos básicos como son: agua, luz, gas, teléfono, alumbrado público, drenaje, etcétera; y las condiciones físicas de la vivienda son buenas en términos generales. Julio y su familia tienen ocho años de residencia en ese lugar.

Debido a que el padre no vive con ellos se desconoce su ocupación actual, mientras que la madre labora como secretaria en una empresa privada, la cual le da derecho a servicios de salud (IMSS) a ella y a sus hijos. La hermana de Julio tiene 14 años de edad y actualmente cursa el tercer año de secundaria satisfactoriamente en su rendimiento escolar.

En lo que respecta a Julio, tenemos que cursó un año de preescolar, pasando inmediatamente a estudiar su primaria y en el quinto año de ésta obtuvo un diploma en un concurso de dibujo "dibujando un abogado". Su comportamiento durante el recreo y fuera de la escuela es totalmente pasivo; mientras que en el salón de clases se muestra claramente distraído y desatento.

La relación de la madre con la escuela y las maestras de Julio es deficiente, puesto que ella no asiste a reuniones, juntas, eventos y todo lo relacionado a lo escolar de su hijo. La razón por la que Julio asiste a esa escuela es porque su hermana cursó ahí su primaria completa y el hecho de que va al turno vespertino es debido a que su madre en su centro de trabajo labora en ese mismo turno.

Entre los profesores y compañeros a los que se les preguntó sobre el rendimiento escolar de Julio, las maestras coincidieron en que era de bajo aprovechamiento escolar, en cuanto a sus compañeros tres de siete niños nombraron a Julio como alumno de bajo rendimiento escolar.

Construcción De Julio Cesar Como Alumno De Bajo Rendimiento Escolar.

Julio es un niño que tuvo la oportunidad de cursar un año de preescolar, en donde él mismo comentó un marcado agrado hacia el Kinder; su estancia en él transcurrió de manera común, realizando trabajos manuales, jugando con sus compañeros, entre otras cosas. Hasta el momento este niño no ha reprobado ningún año escolar, así como tampoco ha pasado por la situación de repetir año escolar. Toda su trayectoria escolar a nivel primaria la ha cursado en la escuela Andrés Molina Enríquez; sin haber tenido necesidad de suspender en alguna etapa sus estudios. En cuanto a las calificaciones que ha obtenido Julio desde su inicio en la primaria, nos encontramos que han sido bajas, lo cual ha llevado a ser valorado por sus maestras anteriores y actuales como un alumno distraído, tal como lo mencionan en sus narraciones: “Julio era muy distraído, Julio de siempre presentó problemas de aprendizaje en cuanto a... ¿cómo le explicare? Atención porque tiene problemas en casa entonces le distraen todos esos factores que eran su distracción”. “Las calificaciones de Julio eran más bajas”. En este quinto año que cursa Julio hallamos una contradicción sobre sus calificaciones, mientras sus profesoras nos afirman que Julio es un alumno de bajo rendimiento escolar, él nos dice: “ahorita creo que llevo ochos y sietes”; consideramos que estas calificaciones han sido obtenidas a través de otros compañeros; es

decir, en nuestras observaciones varias veces lo sorprendimos copiando a los alumnos que se encontraban a su alrededor.

Julio al ser catalogado por sus maestras como alumno de bajo rendimiento escolar sufre el trato de alumno relegado. En nuestras observaciones notamos que la actitud que asumen las maestras sobre Julio es de diferenciación en el salón de clases (ubicándolo en la parte trasera del salón) lo cual trae como consecuencia un alto grado de ignorancia hacia él así como una marcada discriminación dentro del aula tal como lo menciona Kaplan (1997) "Las desigualdades se empiezan a manifestar en el desde la ubicación de los alumnos en el salón de clase, la cual no es un espacio físico, sino que es un espacio simbólico. La cercanía o lejanía respecto del maestro (autoridad) pareciera ser indicativo de las expectativas que este último posee de los alumnos, a los que coloca lejos y diferencia con aquellos a los que ubica cerca de él. Algunos docentes preferirán tener cerca de ellos a los alumnos "problemáticos" y otros, por lo contrario, ubicaran cerca de ellos a los "mejores". En el caso del grupo 5° "B" notamos que ambas maestras prefieren ubicar en su mayoría a los alumnos "problemáticos" y de bajo aprovechamiento en la parte de atrás del salón. Esta situación evidentemente dificulta una mejor relación entre Julio y las maestras.

Otra de las valoraciones que las maestras hacen en el caso de Julio es en relación a un suceso trascendental que las maestras enfatizan frecuentemente, este hecho se refiere a la ausencia del padre (involucración de la familia), como hizo mención una de sus maestras anteriores en sus narraciones "Con Julio yo veía cuando había más problemas o cuando el veía a su papá, su papá era médico y cuando salía de trabajar, el papá venía a verlo a la hora de recreo y en cuanto se retiró el papá el niño, este, se acentuó más el problema y entonces

me acercaba un poquito más a él". Cabe mencionar que esta situación Julio la vive desde mediados del segundo año de primaria.

La madre de Julio al ser la "cabeza de la familia" está obligada a responsabilizarse por la economía de la familia, el aseo de la casa, los estudios de sus hijos, etcétera. Una tercera valoración que plantean las maestras sobre la construcción de Julio, es sobre la vinculación familia-escuela. Esta situación ha provocado que la relación de la madre con las maestras de Julio y la escuela en general sea mínima, es decir, no muestra demasiado interés referente a los asuntos escolares del niño; como lo dice una de las maestras actuales en sus narraciones: "la mamá de Espitia de Julio es, este... si la llamamos viene si no, no pues no viene y la mamá de esta niña Isabel es la misma situación, o sea son muy dadas a mantenerse sobre raya nunca se paran al menos con ellos dos". De esta manera consideramos que la ausencia del padre ha sido el factor inicial en los problemas de aprovechamiento de Julio. Referente a esto López & Castro (1979) han descrito que: "En estas familias deforman al niño más tempranamente ocasionando la pérdida de los motivos sociales por el estudio y, en caso extremo, la pérdida de la confianza en el maestro y en la escuela desde los primeros grados. Por lo general, se trata de hogares muy desajustados o destruidos por el abandono de uno de los padres, por el divorcio, etcétera; donde estos no tienen el equilibrio emocional necesario para educarlo. Como consecuencia, nadie le crea ni le refuerza una buena imagen de su escuela. En cuanto éste afronta problemas en el aprendizaje, tratará de pedir ayuda y comprensión en el hogar, donde, como es obvio no la encontrará".

Formación Psicológica De Julio Cesar Como Alumno De Bajo Rendimiento Escolar.

Consideramos que la regulación del comportamiento de Julio específicamente en relación al rendimiento escolar se da en un nivel de regulación externa en donde el niño busca constantemente la aceptación y/o el cariño de su madre y sus maestras, como se observó en la realización de las cartas: "Gracias mamá por darme la vida"; "Te quiero mucho, perdón por las faltas de ortografías. Pero te sigo amando mamá" (carta 10 de mayo). "Usted es muy buena, yo la amo usted aunque esté chaparrita" (carta 15 de mayo). De esta manera nos pudimos percatar que Julio es un niño que tiene un estrecho apego con sus maestras y su madre, acentuándose más con esta última. En uno de los instrumentos (Selección de Láminas) se pudo notar el gran apego de Julio con su madre: "Si quiera ser algien y yo bibiré en mi pueblo me ire para lla con mi ma y alla sere llo todo eso que quiero ser orita a lo mejor y si lo sea".

Otro aspecto en el que nos basamos para considerar a Julio en este nivel de regulación es el relacionado a la falta de convicción por estar en ese sitio (escuela), es decir, el niño asiste a la escuela no porque así lo desee, sino porque lo obligan a hacerlo, esto se puede ver en la insistencia que manifiesta por irse a otro lugar, por ejemplo en el completamiento de frases, dijo: "Mi mayor deseo... es yrme a los estadosunidos". Tal parece que este deseo se refiere a la molestia que el siente principalmente en la escuela; notándose esta molestia en las siguientes frases incompletas: "Algunas veces... quisiera no benir a la escuela"; "Deseo...estar en mi casa"; "Yo prefiero... estar en mi casa"; "Mi problema principal... es cuando estoy aqui". Consideramos que una de las causas por las que Julio prefiere estar en su casa es por los conflictos que le trae estar en la escuela por ejemplo, en el instrumento completamiento de frases escribió: "Mi mayor problema... es cuando mis amigos me pegan"; mientras que en otro instrumento (carta 30 de abril)

mencionó lo siguiente: "Si quieres peliar y pegarme ve a pegar a otro para peliar porque llo nunca voy a peliar". Todo esto ha llevado a Julio a interesarse por: "Pero yo sere lisenziado en lelles un buen gipnasta defensa personal". Lo anterior fue mencionado en el instrumento selección de láminas. Anteriormente se mencionó el desagrado que siente Julio por la escuela , entonces no podemos hablar que este niño ha concientizado el hecho de realizar una carrera porque así realmente lo desea, consideramos que no hay una motivación profesional, tal vez por considerarse parte (en el sentido de estar presente) de una escuela piensa que algún día realizará una profesión o a lo mejor simplemente está repitiendo algo que algún día lo escuchó.

Las experiencias que Julio ha tenido a lo largo de su vida escolar, han logrado desarrollar en Julio un sentimiento de inseguridad y temor. Esta inseguridad se manifestó constantemente en el instrumento completamiento de frases, tales como: "Muchas veces siento...miedo"; "Al acostarme...siento miedo"; "Siento mucho...miedo"; "La gente...es mala"; "No puedo... aserlo". Estos indicadores en cuanto a la personalidad de Julio nos señala nuevamente como no ha alcanzado un nivel de regulación personalizado, es decir , no consigue que sus estudios formen parte de él como algo que desea, sino que hace las cosas por obediencia tanto de la madre como de las maestras, mostrando de esta forma un constante miedo, porque no está convencido de lo que está haciendo; esa pasividad que manifiesta durante las clases nos expone como no está motivado por lo que hace, aun cuando se encuentra con sus amigos se observa su poca participación.

Esta falta de motivación y el poco interés que se observa en Julio se ha reflejado en su desempeño académico, ya que el análisis de su cuaderno ejemplifica su indiferencia (así como la madre) que tiene sobre los aspectos escolares mostrando varias deficiencias en

ellos no haciendo algo por solucionar esta situación, al parecer el niño no ha desarrollado la capacidad de asimilar los conocimientos que le brindan sus maestras; tales como: la escritura es pésima, no deja espacios entre una palabra y otra, además tiene muy mala ortografía (realmente preocupante) lo cual provoca que sus textos no se entiendan. En cuanto a sus calificaciones son muy bajas "0", "3", "5", "6" y "7".

Caso 3. (Jazmín)

Jazmín es una niña de 9 años de edad, que cursó un año de preescolar y pertenece a una familia de tipo nuclear; los miembros que la componen son: padre, madre, y cuatro hijos, siendo ella la mayor; una actividad que le agrada mucho y la practica frecuentemente es el basquetbol en compañía de su padre por lo general. La profesión de los padres es de maestros especializándose ella en ciencias naturales mientras que él se especializó en ciencias sociales; en cuanto a sus hermanos(as) tenemos que se encuentran cursando actualmente distintos grados a nivel primaria. El ingreso económico familiar es de \$5,000.00 mensuales.

El tiempo de residencia de la familia de Jazmín en su actual inmueble es de 10 años. Debido al empleo de su mamá (profesora- empleada federal) Jazmín tiene derecho a los servicios de salud del ISSSTE.

La relación de los padres de Jazmín con la escuela y/o con los maestros de ella es muy estrecha, ya que la madre labora en la misma institución a la que ella asiste, tanto que la madre imparte la materia de ciencias naturales en el grupo de Jazmín. La razón por la que Jazmín asiste a esta escuela es por el hecho de que la madre trabaja en esta escuela en el mismo turno al que ella asiste (vespertino), como ya se había mencionado anteriormente.

En lo que se refiere a los premios obtenidos durante su vida escolar, es destacable mencionar que ha recibido cinco premios por aprovechamiento escolar (uno por grado). Otro aspecto notable es que a todas las personas a las que se le cuestionó sobre los alumnos de alto rendimiento escolar (maestros actuales, maestros anteriores, compañeros) coincidieron absolutamente en nombrarla.

El comportamiento de Jazmín en el salón de clases se mostró como una alumna atenta, prudente, tranquila y obediente. Durante el recreo y fuera de la escuela su comportamiento no varía en gran medida, es decir, su conducta se muestra calmada y observadora ante la situación que la rodea. Cabe señalar que nunca detectamos un comportamiento activo (jugar, correr, brincar, etcétera) dentro o fuera de la escuela. Al finalizar el curso Jazmín fue una de las alumnas con más alto promedio de su grado, lo cual la llevó a ser parte de la escolta escolar. Por último un aspecto que consideramos relevante es la presentación física con la que Jazmín asistía a la escuela mostrando siempre limpieza y aseo general en su persona.

Construcción De Jazmín Como Alumna De Alto Rendimiento Escolar.

Al igual que los niños de bajo rendimiento escolar curso preescolar durante un año, pasando posteriormente a cursar la primaria, sin tener problema alguno de reprobación, así como también no ha dejado de asistir a ella en algún momento, realizando hasta ahora sus estudios en la misma primaria (Andrés Molina Enriquez). Las investigaciones con otras maestras nos dejaron ver que Jazmín ha sido una alumna muy destacada desde sus primeros años en la primaria, como lo mencionó una de sus maestras anteriores "Pues era una niña de puro casi 9 y 10, casi puro 10". Hasta entonces Jazmín ha mantenido el alto nivel de calificaciones; no obstante las maestras actuales de esa niña hacen la valoración de la

participación de la madre enfatizando demasiado el hecho de que el alto rendimiento académico se debe a la presión ejercida por su madre, como hizo mención la maestra de español y civismo “Jazmín, es una niña que siempre le ha gustado o sea es una niña que se presiona demasiado pero ya así entre muchas observaciones que hemos visto a veces la presión de la niña es por parte de la mamá, la mamá la presiona demasiado, la mamá como que siento que en determinado momento la mamá se ve reflejada en la niña, lo que a veces ella no hizo quisiera hacerlo por medio de la niña esa es una presión que está ejerciendo sobre esa niña”. Mientras que la maestra de matemáticas afirma “Jazmín es de los, como le diré, la situación no es por ella sino que es por la mamá que como que siempre está este... queriendo que la niña sobresalga, sobresalga...”. Esta situación de la participación de la madre ha provocado en ambas maestras un desagrado, ya que cada vez que platican este aspecto lo hacen con un tono de ironía mostrando un gran desacuerdo con la actitud que ha tomado la madre de Jazmín con respecto a ésta. Esta participación de la madre la pudimos observar cuando la niña se encontraba ensayando en la escolta, mientras que la madre desde lejos la observaba y la niña constantemente la volteaba a ver y en algunos descansos del ensayo Jazmín se acercaba a ella. En cuanto a sus compañeros al parecer no es algo que le den importancia, puesto que nunca se comentó algo al respecto.

La relación que existe entre Jazmín y sus maestras es de una manera indiferente, cuando la niña se encuentra en los pasillos o en el recreo, sin embargo no muestran indiferencia cuando se trata de algo escolar, es aquí donde se observa una segunda valoración, preferencia por Jazmín para que haga un recordatorio a sus compañeros de la clase anterior para que de esta forma se continúe con el tema visto. Como se pudo notar en algunas de las observaciones realizadas por los investigadores “La maestra se dirigió a

Jazmin para preguntarle en dónde se habían quedado”. Esta situación la maestra lo expresó dando a entender que Jazmín si está atenta en la clase, ya que anteriormente le había preguntado a todo el grupo y nadie supo responder ante la petición de la maestra. Cuando sucede esta situación los demás compañeros emiten frases como con ironía y con burla, ¡hay sí, yo lo sé todo!, pero no dejan de reconocer que es una alumna aplicada cuando se les cuestionó al respecto. Sin embargo a pesar de que a Jazmín se le considera una alumna de alto rendimiento académico, que siempre está atenta a clase y que se ganó un lugar en la escolta, las maestras no le han asignado responsabilidades en el grupo, por ejemplo, jefe de grupo, encargada de la lista, etcétera; también no es una niña que le gusta participar en clase, aunque si lo hace cuando las maestras le preguntan directamente. En cuanto a la relación que Jazmín guarda con sus compañeros(as) es de un tipo impositivo, es decir ella busca tener el control sobre sus compañeros, situación que ha llegado al grado de que sus maestras se han percatado de tal hecho “Por ejemplo Jazmín sus dos amiguitas son Elizabeth y la esta...Alejandra, pero las domina es una cosa de que casi amárrame los zapatos, esas niñas cómo le diré pues que tal vez en su casa son muy afectos a hacer a que hagan las cosas por eso esta niña abusa, aparte pues Jazmín es hija mayor y como que la mamá le dio cierta responsabilidad entonces como que ella se siente mamá por eso las manda a las otras dos”. Cabe señalar que esta situación de imposición no lo hace con todo el grupo solamente lo realiza cuando está acompañada de sus amigas, ya que sus demás compañeros casi no se dirigen hacia a ella, cuando se encuentran dentro del salón de clases los niños suelen molestar a las niñas, pero no se dirigen a ella, tal vez Jazmín ha puesto sus límites de acercamiento con los demás niños al mostrarse muy seria, reservada y selectiva con sus amistades, creemos que los demás niños coinciden con las maestras al decir que

Jazmín es una niña impositiva, aunque nunca lo dijeron verbalmente, pero lo manifiestan con la actitud que tienen con ella. Al respecto González, (1982): en investigaciones realizadas en Cuba ha encontrado que, los muy destacados tienden a sobrevalorarse, desarrollando una gran falta de crítica hacia sí mismos y un predominio creciente de motivaciones individualistas, sobre todo de prestigio personal en su jerarquía de motivos.

Al platicar con Jazmín nos mencionó varias veces que lo que más le gusta es relacionarse con la gente, por ejemplo, ¿Te ha gustado venir a la escuela? "sí" ¿Por qué? "Porque... aquí yo puedo conocer gente que no había conocido antes, porque ya conozco a las otras maestras" ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta escuela? "M... pues que... aquí puedo jugar y conocer.. varias personas". Estas respuestas son contradictorias con la actitud que tiene con sus compañeros, al restringir sus amistades y relacionarse solamente con dos o tres niñas.

En lo que respecta al trato con su familia Jazmín al ser la hija mayor le exigen más que a los hermanos(as) menores, lo cual ha provocado que Jazmín sea una niña muy preocupada por sus estudios, exigente consigo misma y responsable.

Por último podríamos decir que el alto rendimiento académico de Jazmín se debe a todo su entorno favorable que ha tenido a lo largo de su trayectoria escolar. es decir, Jazmín cuenta con el gran apoyo de sus padres que han sabido fomentar hábitos de estudio y de educación en general; lo cual es trascendental para un buen desarrollo académico, como lo menciona González, (1982): "La formación de hábitos correctos construye un importante vía para el cumplimiento de las primeras normas morales que la sociedad le plantea al niño y se determina por la exigencia estable del adulto hacia distintas expresiones de comportamiento infantil. El desarrollo de las formaciones psicológicas (hábitos,

sentimientos y cualidades) no es un producto de fuerzas interiores inherentes al desarrollo de la personalidad, sino el resultado de la influencia educativa recibida en el medio social donde el niño se desenvuelve”.

Formación Psicológica De Jazmín Como Alumna De Alto Rendimiento Académico.

Jazmin es una niña que manifiesta tanto en sus actitudes como en sus pensamientos un gran interés por sus estudios como se pudo observar en el instrumento frases incompletas: “Me gusta... leer y estudiar”; “La lectura... me gusta mucho”; “Las materias de la escuela... son muy fáciles”. Otro aspecto que se nota claramente en esta niña es la visualización que tiene hacia futuro, enfocándose principalmente en el área académica; lo cual es de destacarse ya que no simplemente se ha propuesto cursar una carrera, sino que se ha planteado diversas metas para lograr su objetivo (Profesión); esto lo podemos percatar en las siguientes frases incompletas: “Deseo... ganar en sexto la olimpiada del conocimiento”; “Considero que puedo... seguir adelante en mis estudios”; “Mis aspiraciones son... a estudiar y tener una profesión”; “Necesito... aprender más”; “Lucho... por mi futuro”.

En la vida de Jazmín también juega un papel importante el aspecto afectivo resaltando el interés familiar y de amistad, por ejemplo, en el instrumento completamiento de un cuento, escribe: “A sus amigos y a su familia, el niño eligió a sus padres y lo hizo seriamente y el genio le dijo que era lo que el deseaba, lo que deseo era vivir feliz con sus papás”. En el instrumento frases incompletas también mostró su interés por su familia, tales como: “El tiempo más feliz... lo paso con mis padres”; “Mi mayor temor... es cuando mis padres se pelean”. En la realización de las cartas también nos percatamos que Jazmín es una

niña que tiene la habilidad de demostrar sus sentimientos abiertamente: “Quería decirte que te quiero mucho y también a mis hermanas y a mi papá, además también quiero hacerte una fiesta y darte un regalo” (Carta 10 de mayo). En cuanto a la demostración de afecto de Jazmín hacía sus amistades, tenemos lo siguiente: “Hojala nos salga muy bien lo que hemos planeado para el día del niño, también espero que estes presente el 12 de Julio de este año, yo te voy a estar esperando a ti y a Isabel hojala puedan venir a mi casa ese día tan importante para mi” (Carta 30 de abril).

Estos son algunos de los indicadores que nos señalan que Jazmín se encuentra en una regulación del comportamiento en el nivel de regulación personalizado, se observa claramente como la niña tiene la capacidad de asimilar y/o transmitir tanto sus conocimientos como sus emociones, en cualquier momento. Esta capacidad se muestra nitidamente en frases incompletas como: “Quisiera saber... las costumbres de otros pueblos”; “Me he propuesto... que cuando sea grande ayudare a los pobres”; “Una madre... hace lo que puede por sacar adelante a sus hijos”. Consideramos que estas frases nos muestran como la niña amplía sus intereses además de la escuela, no enfocándose simplemente en el presente, sino también visualizar su futuro y en relación a otras áreas que no sea la escuela. Mientras que en otro instrumento encontramos ideas como: “cuando llego de la escuela, me lavo las manos, me cambio hago mi tarea, veo un rato mi televisión, juego y ceno” (Respuesta a la segunda carta). De esta manera corroboramos que las acciones de Jazmín presentan plenamente el nivel consiente-volitivo, ya que al mencionarlas nos hace ver que las tiene muy presente en todo momento, haciéndolas parte de ella y valorando su importancia.

En lo que se refiere a los elementos funcionales de la personalidad, tenemos que Jazmin cuenta con:

- Estructuración temporal de un contenido psicológico.- Es la capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de forma tal que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de su personalidad. Esta capacidad se pudo notar cuando Jazmin afirmó en el instrumento frases incompletas: "Cuando sea grande... quiero ser bióloga"; "Mis aspiraciones son... estudiar y tener una profesión". De esta manera afirmamos

que esta niña tiene planeado realizar una profesión, lo cual tiene bien claro que para lograr esta meta es necesario estudiar y proponerse diversas metas para lograr sus objetivos (ganar en sexto la olimpiada del conocimiento) mostrando que esto forma parte de ella, además de que parece ser que esto sería una gran motivación para la misma.

- Estructuración consiente activa de la función reguladora de la personalidad.- El individuo realiza un esfuerzo volitivo estable, orientado a concientizar las principales cuestiones asociadas a la expresión de sus tendencias esenciales como personalidad. En el instrumento completamiento de una película, nos percatamos del grado de conciencia que tiene Jazmin de sí misma, es decir, ella sabe perfectamente el lugar que ocupa en el salón de clases: ¿A quienes de tu salón felicitaría la maestra? "A Ivonne, a José Luis, a Horacio, a Miguel Angel, a mi, a Cindi, a Alejandra, a Adriana" ¿Tú serías de los que están muy atentos, de los que están rayando o de los que platican o hacen otras cosas? "De los que están muy atentos".

En relación a los aspectos estructurales de la personalidad consideramos que Jazmin presenta todos los niveles (Unidades psicológicas primarias, Formaciones psicológicas y

Síntesis reguladora); los cuales abarcan básicamente: los motivos, las normas, los valores, las actitudes, los rasgos, las intenciones profesionales, los ideales morales, la capacidad de anticipación y la autovaloración, entre otros. Probablemente Jazmín no abarque todas estas características; sin embargo es sorprendente como Jazmín en algunas frases incompletas plasma ciertas cualidades referentes a dichos aspectos estructurales: "Lamento... no hablarle a mi amiga Isabel", lo cual da a entender la necesidad de comunicarse y relacionarse, mostrando lo conciente de esta situación. "Las calificaciones... que llevo son buenas (9.5, 9.0, 10, 8.5)"; "Siempre he querido... viajar a la antártida y investigarla"; "Mi opinión... es que no tiren basura". Este sentido de limpieza nuevamente nos indica como las cosas que le rodean forman parte de ella y valorando su importancia.

El análisis del cuaderno de Jazmín nos brinda más elementos para fundamentar como esta niña ha logrado un desarrollo académico adecuado, habiendo un equilibrio en rendimiento académico y comportamiento social. En todos sus cuadernos tiene bastantes calificaciones de "10", un "9" y un "8". También muestra mucha limpieza en ellos y cuando se tiene que ilustrar algo, la mayoría de los dibujos son hechos y no son recortes. Su escritura es muy buena y casi no tiene faltas de ortografía, todo es muy entendible, es muy ordenada y cuidadosa en sus escritos mostrando muchos detalles (adornos) lo cual hace referencia a su relación afectiva en sentido positivo. No tiene ninguna nota por parte de sus maestras. Tiene varios números telefónicos de sus compañeros, así como las fechas de sus cumpleaños, al parecer le es muy significativo la relación social, sin embargo es contradictorio este hecho, por lo que ya se había comentado en cuanto a su relación con sus compañeros. Cabe mencionar que en varios ejercicios y/o calificaciones tiene firmas de sus papás, además de sellos de "Si trabaja".

Caso 4 (Horacio)

La edad de Horacio es de 10 años, es un niño que nunca cursó el preescolar, por desidia de los padres (como ellos mismos lo plantearon); su madre antes de entrar a la primaria enseñó a todos sus hijos a leer y escribir. La familia de Horacio es de tipo nuclear, es decir, está compuesta por el padre, la madre, y cuatro hijos de los cuales Horacio es el más pequeño; este niño solamente se dedica al estudio, no tiene otra actividad extra (trabajo, deporte, etcétera). La ocupación de ambos padres es el hogar, teniendo el padre nivel académico de primaria, mientras que la madre no tuvo oportunidad de estudiar; por su parte los hermanos son los encargados de mantener económicamente a la familia, ya que son los únicos que trabajan aportando \$ 800.00 mensuales. Horacio y su familia llevan 21 años habitando su vivienda, la cual es prestada; las condiciones físicas de la vivienda son buenas en términos generales, contando la misma con los servicios públicos básicos como son: agua, luz, gas, drenaje, alumbrado público, etcétera.

La relación entre escuela-familia es muy estrecha debido al hecho de que los hermanos de este niño cursaron también en esta institución su primaria (obteniendo al igual que Horacio un buen rendimiento académico en general); mientras que la relación maestras-padres es prácticamente nula, siendo los hermanos los encargados y/o responsables de la situación escolar de Horacio, es decir; aquellos son los que asisten a firmas de boletas o si las maestras requieren de su presencia (lo cual no es muy frecuente por el excelente comportamiento del niño). El motivo por el cual los padres no asisten a la escuela es porque el padre de Horacio tuvo un accidente y le tuvieron que amputar una pierna, por lo cual la madre dedica todo su tiempo al cuidado de su esposo. La razón por la que asiste a esa escuela es porque los hermanos del niño acudieron a ésta; ahora bien el

turno vespertino fue elegido por la familia de Horacio debido a que sus hermanos trabajan en la mañana y así tienen tiempo para dedicárselo a su hermano más pequeño. Hasta el momento Horacio no ha sido objeto de recibir algún premio o sanción dentro y fuera de su escuela.

Por otra parte Horacio fue señalado como alumno de alto rendimiento por ambas maestras, además de que 6 de 7 compañeros actuales lo mencionaron de igual manera. El comportamiento de Horacio dentro del salón de clases es de una manera inquieta dentro de su lugar, al no estar presentes sus maestras le gusta platicar mucho con sus compañeros que lo rodean, da muestras de ser un niño alegre, sin embargo, cuando se está impartiendo una clase el niño se encuentra atento e interesado (realizando preguntas) por la misma. Durante el recreo Horacio es un niño al que le gusta demasiado participar en actividades físicas, como son: el fútbol, "las correteadas", el basquetbol, etcétera; encontrándose pocas veces aislado o pasivo (comiéndose su lunch). El comportamiento que muestra fuera de la escuela sigue siendo el mismo que se mencionó anteriormente; al parecer es un niño que sabe comportarse de acuerdo al lugar y la situación.

Construcción De Horacio Como Alumno De Alto Rendimiento Académico.

La trayectoria escolar de Horacio inicia a partir del primer grado de primaria, ya que la ideología de su familia no permitía que Horacio cursara el Kinder, puesto que la madre como ya se había mencionado se encarga de enseñarles a leer y a escribir a sus hijos antes de ingresar a la primaria. Durante su trayectoria este niño no ha reprobado algún grado escolar, ni se ha visto en la situación de dejar por un tiempo la escuela, es decir, ha sido un niño regular además de que no ha realizado algún grado en otra escuela. A pesar de que Horacio es un niño que ha demostrado buen nivel académico, no ha sido objeto de algún

reconocimiento, pero tampoco de alguna sanción. Como ya se había mencionado, Horacio desde sus primeros años escolares mostró buen aprovechamiento, valorándolo por una de sus maestras anteriores como activo, empeñado y disciplinado “Horacio sí, era muy activo en todo, y le echaba muchas ganas, ahora sí como quien dice y nunca tuvo problemas en conducta que es lo que más le ha ayudado, entonces sí trabajaba muy bien”; “De Patlán sí iba bien casi por lo regular sacaba 10”. Mientras que sus maestras actuales mencionan que: “El otro niño pues es un niño normal, hemos tenido a los hermanos y son hermanos muy dados, este... a sacar muy buenas calificaciones” (Maestra de matemáticas).

En cuanto a la relación que hay entre Horacio y las maestras, se da de una manera muy estrecha; consideramos que esta relación se da debido a que tales maestras tienen un conocimiento muy amplio de la vida familiar de este niño; lo cual las ha llevado a tener un reconocimiento hacia la personalidad de Horacio. Este reconocimiento se debe en gran medida a un suceso trascendental que ocurrió en la vida de Horacio; este hecho paso aproximadamente hace un año, el cual nos comentó la maestra de español y civismo “Este niño, estamos hablando de Horacio, es un niño que su papá tuvo un accidente en el que perdió una pierna y este acontecimiento lo... como que marco a toda su familia, pero a pesar de esa situación vemos bueno... que el niño hace todo lo posible por salir adelante, yo creo que eso lo marco emocionalmente pero para bien, para salir adelante con esa situación”. Este conocimiento amplio de la situación familiar ha provocado que las maestras valoren a Horacio como un niño que tiene mucho empeño. Lo cual coincidimos con ellas porque durante el tiempo que estuvimos dentro del salón de clases el niño mostró su interés por participar constantemente, realizaba sus ejercicios, le preguntaba a las maestras si tenía dudas, además de que era muy activo en cuanto a los aspectos escolares y sociales;

llevándolo a tener una gran relación con las maestras dirigiéndose a ellas sin miedo y sin inhibiciones, con mucha confianza. No obstante, este suceso familiar, no ha impedido que Horacio lleve una buena relación con sus compañeros o manifieste preocupación alguna dentro del salón de clases y fuera de él. Parece ser que ambas maestras estaban muy pendientes de este niño, observando cómo se relacionaba con los demás, de tal manera que lo valorizaron como un niño tranquilo y sociable: el comportamiento que expresa Horacio es muy normal como lo mencionó una de las maestras (la de español y civismo) en sus narraciones “El otro niño, ¡eh! Pues es un niño tranquilo, normal, sociable hasta eso es un niño que le gusta mucho comunicarse con los demás”. Cabe destacar que no hay que confundir la tranquilidad con la pasividad y actividad, tal vez las maestras lo valoran como tranquilo porque no ocasiona problemas, pero si es muy activo dentro y fuera del salón de clases.

Ahora bien dentro del núcleo familiar de Horacio se percibe un ambiente ameno, agradable y unido, esto lo pudimos observar en el momento de realizar la entrevista a los padres; parece ser que esta relación familiar es percibida también por una de las maestras (la de matemáticas) ya que ella se expresa de manera positiva sobre dicha familia: “De Horacio su mamá es una señora muy este... muy... muy hogareña, o sea podemos decirle tradicionalista muy apegada a las cosas, a las costumbres, nada más está en su casa de sus hijos, está al cuidado de sus hijos ahorita, no sé la situación si la mamá trabaje o no, pero este... desde que paso el accidente la señora se ha ido para con todo con el señor, pero aun así con la problemática que tenían este los niños nunca, nunca bajaron de calificación, siempre sobre el margen”. Otras de las valoraciones que hizo la maestra de matemáticas con respecto a la familia de Horacio, es el gran aprecio que tiene hacia ella reconociendo

estudiando son sus hermanos, por ejemplo, ayudándolo con sus tareas cuando él no entiende algo.

Por su parte Amador (1993) escribe "Que los miembros del grupo ocupen una posición determinada en él, la cual puede o no ser favorable, que el sujeto la percibe, tiene una idea sobre su lugar y de alguna forma piensa, se explica cuales pueden ser las razones que ocasionan que sea esa y no otra su posición. En su grupo escolar el adolescente y el joven, permanecen buena parte de su tiempo, participan en actividades docentes y de otro tipo, se comunican con los que les rodean; producto de ello se van conociendo unos a otros, comparten, se ayudan, se aceptan, se rechazan, estas relaciones son de gran importancia, ya que de ellas pueden derivarse influencias favorables que contribuyan al bienestar del estudiante, en ayudarlo en avanzar en su aprendizaje, a lograr autovalorarse bien, a ser apreciado por sus compañeros".

Formación Psicológica De Horacio Como Alumno De Alto Rendimiento Académico.

Horacio es un niño que muestra un pleno equilibrio de intereses y preocupaciones en todos los aspectos de su personalidad, es decir; el no tiene una marcada inclinación hacia un área específica, sin embargo percibimos que le preocupa la escuela y todo lo relacionado a ella. Cuando se encontraba en clases participaba constantemente, realizaba sus ejercicios logrando ser uno de los primeros en terminar, viéndose motivado en sus tareas. Además tiene otros intereses no escolares como se puede observar en las siguientes frases incompletas: "Me gusta... el futbol", "El tiempo más feliz... fue cuando fui con mi mamá a Guanajuato"; "Cuando sea grande... quisiera ser futbolista o arquitecto"; "Pienso que los demás... son iguales a mí"; y "Mi mayor deseo... es estar en la liga de futbol". En

otro instrumento Horacio manifiesta el afecto que ha recibido y la manera de cómo lo ha asimilado, así como también la forma en que él lo expresa: “Mamá, espero que te la pases bien en tu día, para mi eres el ser más especial a parte de toda la familia que tengo”. “Porque sin ti no estuviera en esta vida, me tuvistes durante nueve meses en tu vientre”.

Por todo lo anterior consideramos que Horacio presenta una regulación del comportamiento en un nivel de regulación personalizada consciente, en el cual manifiesta sus proyectos haciéndolos parte de él, así como también concientiza sus alcances y limitaciones, es decir; “tiene bien puestos los pies sobre la tierra”: “No puedo... ser más inteligente”; “La lectura... me gusta mucho”; “Fracase... en civismo el año pasado”; “Algunas veces...saco seises en la escuela” y “Las calificaciones... son de 8, 9, y 10 y son buenas de 8 para arriba”. Durante el tiempo que realizamos nuestras observaciones nos percatamos de las condiciones que tiene Horacio para disfrutar al máximo cada momento, además de que reflejaba que asistía a la escuela no por obligación sino por que valoraba su importancia y era parte de su vida, para sus proyectos a futuro conscientemente de ellos.

La personalidad de Horacio nos permitió observar con qué aspectos estructurales y funcionales cuenta este niño. En cuanto a los primeros aspectos tenemos que presenta:

- Rigidez-Flexibilidad.- Es la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y revalorar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad, su capacidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones. Este indicador se muestra en la capacidad que tiene el niño para comportarse según sea la situación, por ejemplo, cuando se encuentra en el recreo procura disfrutar al máximo lo que está haciendo (un juego de fútbol, platicar con sus amigos, etcétera);

mientras que en la situación académica intenta cumplir con las exigencias de la escuela (estar atento en las clases, cumplir con tareas, hacer ejercicios, participar, etcétera).

- Estructuración temporal de un contenido psicológico.- Es la capacidad para estructurar y organizar los contenidos en una dimensión futura de forma tal que sean efectivas en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de la personalidad. Este indicador se observa claramente en la personalidad de Horacio en una de sus cartas (respuesta de la primera carta) "Me gustaría ser futbolista o licenciado para satisfacer mis lujos que siempre e soñado" "Tú eres un niño muy idéntico a mí, pero yo tengo un poco más interés en la escuela porque quiero aprender y superarme hasta poder ser alguien en la vida". Este indicador nos deja ver como Horacio tiene la capacidad autorreflexiva, así mismo la de compararse con otras personas.

- Capacidad de estructurar el campo de acción.- Es la capacidad del sujeto para organizar alternativas diversas de comportamiento ante situaciones nuevas y ambiguas. Un ejemplo notable ante este indicador es la manera como Horacio afrontó el problema de su papá (su accidente). En el cual fue de manera positiva dedicándose a sus estudios y no dejándose llevar por el sentimiento trayendo como consecuencia bajo rendimiento escolar, problemas de conductas (no sólo en el ámbito escolar).

En lo que se refiere a los aspectos estructurales de la personalidad de Horacio, podemos decir que dicha personalidad muestra los tres perfiles (unidades psicológicas primarias, formaciones psicológicas y síntesis reguladora). Dichos perfiles básicamente están constituidos por los motivos, las normas, los valores, las actitudes, las intenciones profesionales, los ideales morales, la autovaloración, la capacidad de anticipación, etcétera. Horacio presenta en alguna forma algunos de estos indicadores, al parecer este niño tiene

muy presente sus motivos, valores e intenciones profesionales, enfocándose más en esta última; aunque es un niño con muy poca edad muestra un marcado interés por su futuro académicamente hablando no obstante el impacto emocional que recibió con el accidente de su padre.

CONCLUSIONES

La investigación cualitativa nos brindó la gran oportunidad de adentrarnos hasta el salón de clases donde se encontraban los niños de alto y bajo rendimiento escolar, lo cual nos permitió observar y detectar cómo es la vida escolar de cada uno de estos niños; muchas veces se piensa que las condiciones que se viven dentro de un aula son iguales para todos los niños que se encuentran dentro de ella, sin embargo no es así. A pesar de que las maestras tienden a tratar a todos los alumnos por igual, las percepciones que ellas tienen por cada uno de los tipos de alumnos (bajo y alto rendimiento escolar) impiden que se presente una relación maestro-alumno, estandarizada y por parte de los alumnos, éstos perciben lo que piensa la maestra de ellos impidiendo a veces según sea, el acercamiento a sus profesoras. En cuanto a los compañeros de estos alumnos, al parecer no influye de manera alguna el bajo o el alto rendimiento académico para tener una buena relación o mala para con ellos; sin embargo estos compañeros no desconocen la situación escolar de estos niños.

En lo que respecta a la construcción de los niños como alumnos de bajo y alto rendimiento escolar concluimos que ambos tipos se construyen de acuerdo a las valoraciones y actitudes que asumen hacia ellos las personas que los rodean (maestros actuales y anteriores, compañeros, padres de familia, etcétera). Siendo así que en la construcción de los alumnos de bajo rendimiento coincidieron valoraciones como: la no involucración de la familia en los aspectos escolares, la desatención durante las clases y la marcada timidez y pasividad de ambos. Estas valoraciones fueron manifestadas principalmente por las maestras actuales.

En lo que se refiere a las valoraciones hechas a los alumnos de alto rendimiento encontramos marcadas diferencias en relación a los anteriores, es decir, a Horacio lo valoraron como un niño tranquilo, sociable, involucración de su familia en cuestiones escolares, amigable, empeñoso, entre otras; mientras que a Jazmín la consideran una alumna atenta, demasiada involucración de la familia, impositiva, etcétera.

En cuanto a las actitudes que adoptan las personas antes referidas hacia estos alumnos también se encuentran notables diferencias, por ejemplo a los alumnos de bajo rendimiento académico sus compañeros de clase y sus maestras se muestran indiferentes hacia ellos; mientras que los alumnos de alto rendimiento reciben actitudes de aprobación tales como: atención de la maestra hacia ellos, preferencia notable en lo académico hacia una de ellos y gran simpatía por el otro. Por su parte las actitudes de los compañeros de clase hacia estos alumnos es de apego marcado para Horacio y de cierta evasión hacia Jazmín.

Referente a las formaciones subjetivas de los alumnos investigados encontramos que ambos tipos (alto y bajo rendimiento académico) de alumnos están ubicados en igualdad de circunstancias; mientras que los alumnos de bajo rendimiento académico presentan un nivel mecánico-externo, los de alto rendimiento tienen un nivel de regulación personalizado (consciente-volitivo).

En referencia a las limitaciones que nos encontramos no fueron muchas, sin embargo, la ausencia de éstas hubieran ayudado para recoger datos más precisos. Consideramos que nos vimos limitados en las entrevistas con los padres de familia, ya que más que interesarse por la naturaleza de la investigación se realizaron por compromiso, por lo que dichas entrevistas se hicieron rápidamente, obteniendo respuestas cortas, y una de

ellas se llevó a cabo en la puerta de la casa de una de las alumnas con poca cooperación del padre.

Al inicio de la investigación se planteó lo conveniente que sería la utilización de una cámara de video, ya que ésta nos hubiera dado la oportunidad de observar detalladamente la vida escolar dentro del salón de clases; sin embargo no se tuvo la posibilidad de contar con este aparato y se valió de anotaciones y grabaciones en audiocassette.

Otra de las limitaciones fue el periodo en el que se llevó a cabo dicha investigación, aunque si bien es cierto que se aprovecharon algunas fechas festivas, la finalización del ciclo escolar llegó a afectar en la investigación, puesto que se presentó mucha movilización dentro de la escuela: exámenes finales, ensayos de baile, ensayos de la escolta (en un caso) etcétera; permitiendo la presencia de los alumnos investigados por un pequeño lapso de tiempo, lo cual provocó que los niños resolvieran sus instrumentos rápidamente.

De esta manera es como hemos planteado las siguientes propuestas a partir de esta investigación, de forma tal, que se amplíe y se consiga cada vez más eficientes y precisos resultados, en futuras investigaciones:

- Sería conveniente que los investigadores pasaran más tiempo dentro del salón de clases en diferentes periodos del año, ya que diferentes eventos llegará a influir en la vida escolar del niño.

- Otro aspecto a tomar en cuenta, es la presencia de los investigadores en el ámbito familiar, es decir, realizar observaciones directas en el hogar de los niños a investigar.

- Destinar tiempos iguales de observación para cada uno de los niños participantes en la investigación, distribuyendo equitativamente las observaciones de todo tipo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Amador, M. (1993). El adolescente y el joven: ¿aceptados o rechazados en su grupo escolar? ¿por qué?. La Habana; Ed. Pueblo y Educación, pp. 1-33.
- Berthelot, J. (1987); "Exigencia societal y exigencia comparatista en sociología de la educación". Revista Forum Educativa; Vol. 10, Nº 4; pp. 11-17.
- Bochkarieva, G. (1977). Particularidades psicológicas del escolar difícil y causas del retraso escolar. La Habana; Ed. De libros para la educación, pp. 1-48.
- Bohoslavsky, R. (1985); "El profesor como agente socializante". Dialogando; Vol. 9, pp. 9-22.
- Bozhovich, L. & Blagonadiezina, L. (1978). Estudio de la motivación de la conducta de los niños y adolescentes. Moscú; Ed. Progreso, pp. 1-191.
- Buddrus, V. (1984). "Goodbye to the school system-goodbye to the system of leisure and recreation? Aspect of the decay of the last dominant mode of socialization at the levels of meaning and identity". Educational Studies; Vol. 10; Nº1; pp. 43-63.
- Buxarrais, M; Martínez, M; Puig, J; & Trilla, J. (1997). La educación moral en primaria y en secundaria. México-España; Fondo de Cultura Económica, pp. 169-171.
- Carabaña, J. (1988). En primero de enseñanza medias el nivel sociocultural no explica el rendimiento académico. En: Revista de Educación. Madrid; Universidad Complutense, pp.71-95.
- Cohen, D. (1997). Cómo aprenden los niños. México; Fondo de Cultura Económica, pp. 44-50 y 344-348.

- Domínguez, G. (1990). Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad. La Habana; Facultad de Psicología, pp. 91-111.
- Durkheim, E. (1979). Educación y sociología. Bogotá, Colombia; Ed. Linotipo, pp. 55-98.
- Fernández, P. (1995). Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar. Madrid; Ed. Morata, pp.155-189 y 240-255:
- González, R. (1985). Psicología de la personalidad. La Habana; Ed. Pueblo y Educación, pp. 1-172.
- González, R. & Mitjans, M. (1989). La personalidad, su educación y desarrollo. La Habana, Cuba; Ed. Pueblo y Educación. Capítulo I: Sobre el estudio de la personalidad en psicología; pp. 1-32. Capítulo II: Cuestiones teóricas y metodológicas en el estudio de la personalidad; pp. 32-102.
- González, R. (1993). Problemas epistemológicos de la psicología. Ed. Del C.C.H. Sur. UNAM. Capítulo I: Algunas cuestiones epistemológicas del conocimiento psicológico. pp. 1-38. Capítulo III: La construcción del conocimiento en psicología. pp. 92-119. Capítulo IV: La subjetividad en las ciencias sociales: su valor epistemológico. pp. 120-139.
- González, R; González, P; Ojalvo, M; Sorin, S; & Martínez, R. (1982). Algunas cuestiones del desarrollo moral de la personalidad. La Habana; Ed. Pueblo y Educación, pp. 77-87.
- González, P. (S/F). Desarrollo de la personalidad. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, pp. 297-329.

- Kaplan, C. (1997). Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Buenos Aires; Ed. Aique, pp. 1-83.
- López, J. & Castro, P. (1979). Nada más importante.... La Habana; Ed. Orbe, pp. 24-40.
- Montero, S. (1991). Corrientes, enfoques e influencias de la investigación cualitativa para Latinoamérica. En: La investigación cualitativa en América Latina. Instituto de investigación para el mejoramiento de la educación Costarricense de la Universidad de Costa Rica y el centro internacional del desarrollo e investigación de Canadá en San José, Costa Rica, pp. 491-517.
- Suárez, F. (1984). "Educación y pobreza". Revista interamericana de educación de adultos. Vol. 9; N°1-2; pp. 9-64..
- Tejedor, T. & Caride, G. (1988). Influencias de las variables contextuales en el rendimiento académico. En: Revista de Educación. N°287. La Habana, Cuba; Universidad de Santiago de Compostela. pp. 113-146.

ANEXOS

ANEXO 1

RESUMEN DEL PROYECTO DE INVESTIGACION GENERAL

El proyecto de investigación "El Desarrollo Psicológico en el Ambito Familiar" D.P.A.F; es un proyecto que forma parte del programa de investigación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala de la UNAM desde 1988, cuyos investigadores están ligados a la docencia en la Carrera de Psicología.

Este proyecto de investigación se plantea como finalidad, investigar los procesos de constitución y cambio de las personas a lo largo de la vida en relación con distintos ámbitos sociales, aunque dando prioridad en el abordaje a la familia y a la escuela como espacios sociales de referencia y anclaje. Dichos ámbitos generan el estudio de ciertos procesos en algún periodo de la vida, en un escenario social particular y con una población concreta; pero todos contribuyen a la construcción de una visión global de los procesos referidos como situados histórica, cultural e institucionalmente.

El proyecto en su conjunto funciona de tal manera que pretende asegurar minimamente la producción de hallazgos empíricos originales que simultánea o posteriormente se puedan elaborar teóricamente o en sus implicaciones prácticas; además el proyecto funge como el conjunto de interlocutores primarios de los productos que se deriven del trabajo, así como también puede llegar a ser la fuente básica de orientación de las elaboraciones posteriores.

Como ya se mencionó anteriormente las dos principales líneas de investigación de este proyecto son la familia y la escuela. La familia es el punto de referencia obligado para

el estudio y la comprensión de los procesos que, sin embargo, no tienen que circunscribirse a los límites del hogar o al perímetro de la familia extensa, sino que de múltiples modos implican la compleja red de relaciones con otros espacios sociales de diversa escala espacio-temporal. Además se le reconoce una cierta autonomía relativa como escenario en el que se encuentran-enfrentan-negocian-aglutinan-sintetizan discursos y prácticas cuyas fuentes son múltiples para constituir una cultura familiar específica.

En cuanto a la línea de investigación sobre escuela, tenemos que uno de los ámbitos con los que las familias establecen una relación estrecha durante el proceso de socialización y crianza de los niños es la escuela. Las actitudes y valores hacia la escuela así como las prácticas específicas entorno a la escolaridad de los hijos, juegan un papel importante en la construcción o no de una identidad escolarizada. La escuela es uno de los espacios de mayor legitimidad para la construcción de la persona, en su interior se llevan a cabo prácticas específicas no solo relacionadas con la apropiación de conocimientos escolares, sino también con la elaboración de la identidad de la persona.

Uno de los aspectos más criticados del funcionamiento de las escuelas es el de la lógica de diferenciación de los individuos a través de prácticas que los definen como alumnos exitosos o fracasados para áreas de desempeño tan variadas como la cognoscitiva, la emocional y la social.

Por último, el D.P.A.F. busca a mediano plazo delimitar espacios de trabajo que nos vinculen claramente con comunidades sociales donde ensayar no solo la viabilidad de la teorización y conceptualización que se construyan, sino también su trascendencia para la formación de profesionales de la psicología e incluso sirvan como plataforma para la obtención de financiamiento y apoyo externo a nuestra institución.

Dentro de la línea de investigación sobre escuela de este proyecto general se encuentra el protocolo "Comunicación y Desarrollo Académico", desde cuyo marco teórico se concibe que el desarrollo humano es un proceso subjetivo e individualizado cuyo escenario es el individuo en tanto sujeto concreto, quien a través de la comunicación con los demás en determinado contexto socio-cultural, forma permanentemente su esfera motivacional regulando y autorregulando su comportamiento.

Con respecto al desarrollo académico, pretendemos visualizarlo a un nivel que va más allá de la simple adecuación a los contenidos de las asignaturas, al discurso del profesor o a las notas o calificaciones, concibiéndolo como un proceso que no está desligado sino que es parte del desarrollo general del sujeto escolar visto como unidad afectivo-cognitiva.

Concebimos que este proceso no es algo simple y sencillo sino una realidad muy compleja que, por lo tanto, para ser estudiado se requiere un planteamiento muy complejo. Desde este planteamiento el presente estudio se dirige no por la obtención de conclusiones terminales o respuestas únicas sino por la apertura de nuevas interrogantes que nos permitan una comprensión más totalizadora de nuestro objeto.

ANEXO 2

(CARTA 1)

Carta a otros niños en su día

¡Qué onda!

Soy alumno de primaria. Yo sólo voy a la escuela porque me mandan mis papás.

Me aburre mucho estudiar y sólo lo hago porque me obligan en mi casa o el maestro.

Tengo calificaciones muy bajas, de 5 y a veces 6, seguro voy a reprobar el año.

Creo que algunos maestros no me quieren, tampoco a mí me caen bien, me regañan mucho lo mismo que en mi casa; varios en la escuela me dicen burro. Pero a mí no me importa, de todos modos soy amigo de muchos compañeros y al fut y a pelear nadie me gana.

La escuela sólo me gusta porque allí platico y juego con mis amigos.

Me sentiría más contento si no fuera a la escuela y me dedicara a las cosas que a mí me gustan.

En vez de estudiar, cuando sea grande quisiera ser deportista o algo donde gane mucho dinero y tener un carro para ir a donde yo quiera.

Se me ocurrió escribir esta carta para que otros niños que la lean me cuenten si les pasa lo mismo que a mí y qué calificaciones tienen. Que me digan también qué piensan de cómo soy y qué quisieran ser de grandes.

Saludos y espero sus cartas

Juan Antonio Rosas
Escuela primaria Revolución
Netzahualcoyotl, Estado de México.

(CARTA 2)

A los niños y niñas por el 30 de abril

Estoy en la primaria y dentro de un año la terminaré.

Llevo calificaciones de 10 y 9 y son las más altas de mi grupo, por eso les caigo bien a los maestros y mis papás me quieren mucho. Pero no soy amigo de varios niños y muchos se burlan de mí y me dicen "el consentido".

Yo estudio mucho; sólo por eso me gusta ir a la escuela y lo único que quiero es seguir estudiando.

Me gusta leer libros y revistas. Juego y veo la televisión sólo después de hacer la tarea.

Cuando sea grande quiero ser como mi maestra o como mis papás.

A los niños que lean mi carta les pido que me escriban para decirme si también a ustedes les gusta ir a la escuela y estudiar. Si también los quieren sus maestros y sus papás. Si llevan buenas calificaciones y qué otras cosas hacen. También qué quieren ser de grandes.

Felicidades y escríbanme

Ricardo Ornelas Moreno
Primaria Justo Sierra
Azcapotzalco D.F.

ANEXO 3

INSTRUCCIONES Esta es una película sobre el salón de clases pero falta que le escribas otras cosas para que esté completa. Lee lo que se presenta y termina como tú quieras lo que se te pide.

Esta era una película sobre el salón de clases. Allí estaban todos los niños, unos muy atentos a la maestra, otros rayando sus cuadernos y algunos platicando o haciendo otras cosas.

La maestra empezó diciendo que felicitaba a los niños que habían estudiado mucho y que por eso iban a pasar de año, y luego dijo sus nombres.

Después les dijo a otros niños, que no iban muy bien, que tenían que estudiar un poquito más, y también los nombró.

En seguida les dijo a otros... ¿qué fue lo que la maestra les dijo a otros niños?

Si el grupo de la película fuera el de tu salón ¿a quiénes de tu salón felicitaría tu maestra?

Si a tí NO te felicitó ¿por qué no lo hizo?

¿Tú serías de los que están muy atentos, de los que están rayando o de los que platican o hacen otras cosas?

¿Cómo termina la película?

INSTRUCCIONES: Este es un cuento pero no está terminado; lee lo que está escrito y completa el cuento como te parezca contestando las preguntas que se hacen.

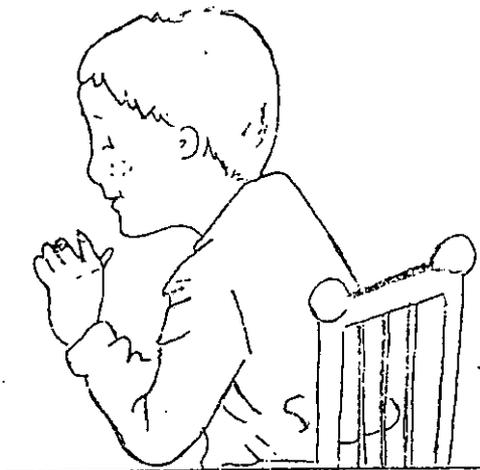
Un niño soñó una vez que la voz de un genio le decía: "Mira, te voy a presentar varias personas; de todas ellas debes elegir sólo a las 2 que sean como más te gustaría ser a tí; si lo haces seriamente se te puede cumplir tu deseo".

En seguida el niño vió en su sueño a sus papás, después a un trabajador que ganaba mucho dinero, luego a sus maestros. En seguida también vió...¿Qué otras personas vió en su sueño el niño?

¿Cuáles fueron las 2 que él eligió?

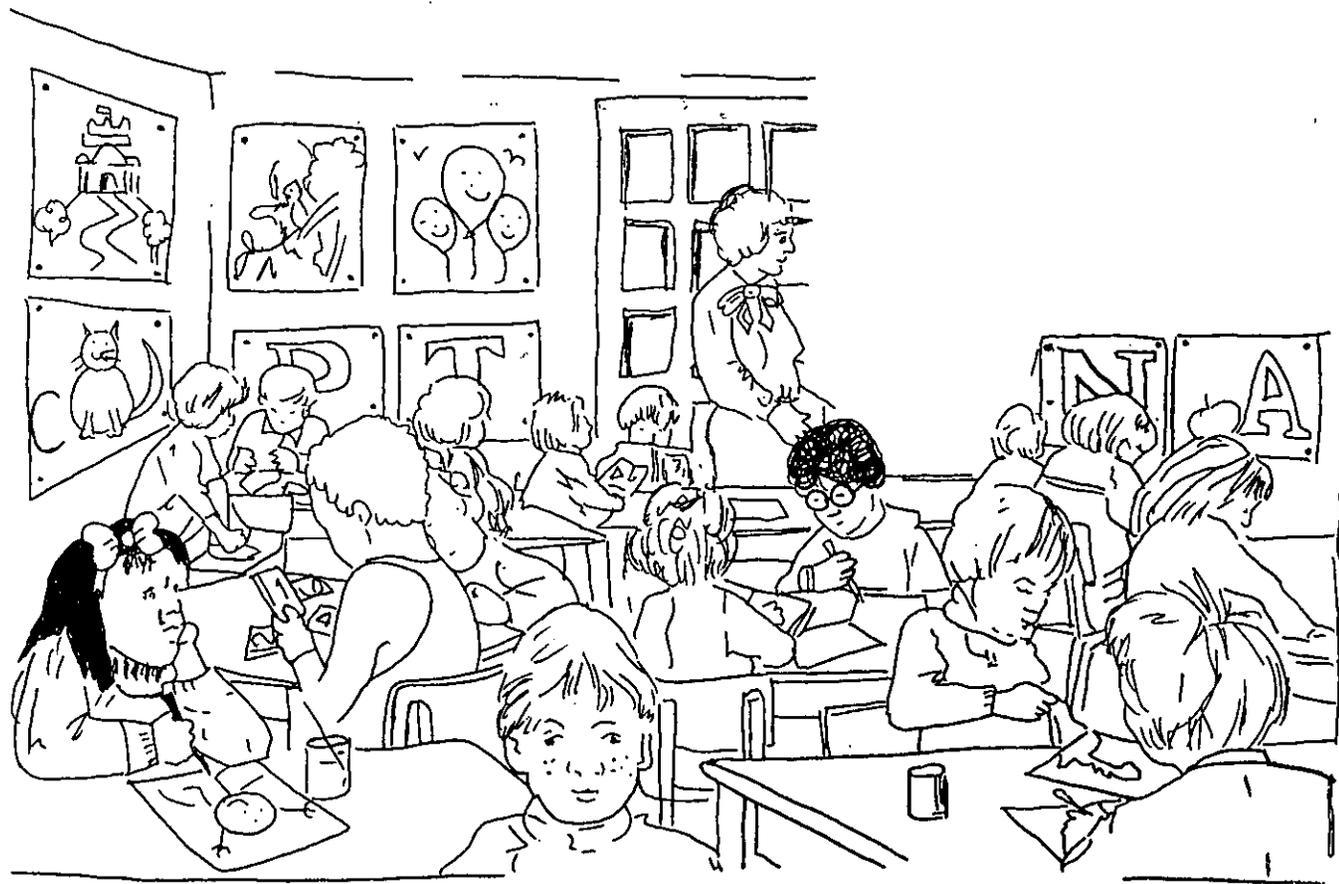
¿Cómo terminó el cuento?

¿Cómo se llama el cuento?



ANEXO 4





FALTA PAGINA

No. 119

ANEXO 6

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

EDAD: _____ GRADO: _____

PROFESOR: _____

LEA CUIDADOSAMENTE ESTAS INSTRUCCIONES

Te pedimos nos ayudes en este trabajo. Tu ayuda será muy valiosa. Completa o termina estas frases diciendo lo que realmente sientes, lo que piensas o lo que crees al leer cada una:

- 1.- Me gusta
- 2.- El tiempo más feliz
- 3.- Quisiera saber
- 4.- Lamento
- 5.- Mi mayor temor
- 6.- En la escuela
- 7.- No puedo
- 8.- Suíro
- 9.- Fracasé
- 10.- La lectura
- 11.- Cuando sea grande
- 12.- Las materias de la escuela
- 13.- Estoy mejor cuando
- 14.- Algunas veces
- 15.- Este lugar
- 16.- La preocupación principal
- 17.- Deseo
- 18.- Las calificaciones
- 19.- Yo
- 20.- Mi mayor problema
- 21.- El juego
- 22.- Amo
- 23.- Mi principal ambición
- 24.- Yo prefiero
- 25.- Mi problema principal
- 26.- Quisiera ser

- 27.- Creo que mis mejores capacidades son
- 28.- La felicidad
- 29.- Considero que puedo
- 30.- Me esfuerzo diariamente por
- 31.- Me cuesta trabajo
- 32.- Mi mayor deseo
- 33.- Siempre he querido
- 34.- Me cuesta mucho
- 35.- Mis aspiraciones son
- 36.- Mis estudios
- 37.- Mi vida cuando sea mayor
- 38.- Trataré de lograr
- 39.- A veces pienso
- 40.- Me he propuesto
- 41.- Mi mayor tiempo lo dedico
- 42.- Siempre que puedo
- 43.- Lucho
- 44.- Muchas veces siento
- 45.- Lo que ya ha pasado
- 46.- Me esfuerzo
- 47.- Las dificultades
- 48.- Mi opinión
- 49.- Pienso que los demás
- 50.- El hogar
- 51.- Me fastidia
- 52.- Al acostarme
- 53.- Los maestros
- 54.- La gente
- 55.- Una madre
- 56.- Siento mucho
- 57.- Los niños
- 58.- Cuando era más pequeño
- 59.- Cuando tengo dudas
- 60.- Las personas que van a la escuela
- 61.- Necesito
- 62.- Mi mayor gusto
- 63.- Odio
- 64.- Cuando estoy solo

- 65.- Mi mayor temor
- 66.- La tarea
- 67.- Me desanimo cuando
- 68.- El estudio
- 69.- Mis amigos
- 70.- Mi grupo