



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

12/7
2es.

CAMPUS IZTACALA
CARRERA DE PSICOLOGIA

"ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN Y
CARACTERIZACIÓN SUBJETIVA DE LOS
NIÑOS ESCOLARES DE ALTO Y BAJO
RENDIMIENTO ESCOLAR".

REPORTE DE INVESTIGACION
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
TEODORO ANTONIO MARTINEZ RUIZ



IZTACALA

DIRECTOR DE LA INVESTIGACION:
MAESTRO ADRIAN CUEVAS JIMENEZ
SINODALES:
LIC. JOSE ESTEBAN VAQUERO CAZARES.
LIC. CESAR ROBERTO AVENDAÑO AMADOR.

Los Reyes Iztacala, Estado de México

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

268046

1998.



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.

AGRADECIMIENTOS

A Adrián Cuevas Jiménez, con todo afecto por su comprensiva e invaluable ayuda para asesorar el trabajo.

A José Esteban Vaquero Cazares y Roberto Avendaño Amador por su comprensión y cooperación como sinodales.

A Carmen, Luz María, Patricia y Myrna por su incansable labor para nuestra causa común y porque saben ofrecer amistad y apoyo desinteresado.

A Víctor Manuel, Moises, Rolando y Gelos, hermanos míos que me han apoyado y otorgado su amistad y afecto sin condición alguna.

A Crescencio, Alberto, José Luis y Olga, por su amistad y ayuda inquebrantable.

A Moises Martínez Silva, padre que me has
apoyado por siempre y me has enseñado
a ofrecer amistad y respeto a cambio
de nada.

A Graciela Ruiz Guzmán, que con tu ayuda
y amor incondicional, sabes inyectar
fuerza y esperanza para cruzar al otro
lado.

A Guadalupe, lluvia que ofreces al campo,
amor, ayuda y comprensión,
para fertilizar surcos
de mejores proyectos
y felicidad.

A tí, que eres como agua de río;
que vienes y vas.
Cambiante y cristalina,
fertilizas mis ilusiones
y puedes saciar mi sed.

A Gibrán, Isaf y Axel,
felicidad de mi espíritu.
Que saben querer y escuchar,
que llenan de satisfacciones
a nuestro hogar.

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION

CAPITULO 1 CONSIDERACIONES A LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

	pág.
1.1 EL ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR COMO PROCESO DE CONSTRUCCION.....	1
1.2 FACTORES INTERNOS	
1.2.1 Esfera Cognitiva(Insuficiencia Intelectual).....	5
1.2.2 Esfera Cognitivo-Afectiva como Unidad.....	6
1.2.2.1 Interrelación con la Escuela(Sistema Educativo)...	8
1.2.2.2 Interrelación con Compañeros, Maestro y la Familia	9
1.3 FACTORES EXTERNOS	
1.3.1 Ambiente Familiar y Sociocultural.....	17
1.3.2 Sistema Educativo.....	19

CAPITULO 2 PUNTO DE VISTA CUALITATIVO DEL DESARROLLO PSICOLOGICO: EL ENFOQUE PERSONOLOGICO

2.1 METODOS DE INVESTIGACION EN LA PSICOLOGIA	
2.1.1 El Método Positivista(Cuantitativo).....	23
2.1.2 El Método Personológico(Cualitativo).....	25
2.2 LA PERSONALIDAD Y SUBJETIVIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO.	27
2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA PERSONALIDAD	
2.3.1 Aspectos Funcionales.....	30
2.3.2 Aspectos Estructurales.....	31

2.4 RECONOCIMIENTO DE LA UNIDAD COGNITIVO-AFECTIVA.....	32
2.5 CARACTER ACTIVO DEL SUJETO.....	35
2.6 CARACTERISTICAS METODOLOGICAS DEL MODELO PERSONOLOGICO	36
2.7 INSTRUMENTOS DE DIAGNOSTICO.....	38

**CAPITULO 3 ANALISIS DE LA CONSTRUCCION Y CARACTERIZACION
SUBJETIVA EN LOS NIÑOS ESCOLARES DE ALTO Y BAJO
RENDIMIENTO DE EDUCACION PRIMARIA**

3.1 METODOLOGIA	
3.1.1 Método.....	41
3.1.2 Población.....	41
3.1.3 Ubicación Contextual.....	42
3.1.4 Procedimiento.....	44
3.2 RESULTADOS Y ANALISIS CUALITATIVO	
3.2.1 Contextualización Física y Escolar.....	54
3.2.2 Análisis del Proceso de Construcción del Alto y Bajo Rendimiento Escolar(4 casos).....	59
3.2.3 Análisis de las Formaciones subjetivas(4 casos).....	79
CONCLUSIONES.....	120
BIBLIOGRAFIA.....	128

ANEXOS

RESUMEN

El presente reporte de investigación se apoya en la perspectiva del enfoque personológico que destaca el desarrollo como unidad cognitivo-afectiva y se empleó para investigar cualitativamente el proceso de construcción y de las formaciones subjetivas de los niños que la escuela considera de alto y bajo rendimiento escolar.

La investigación se realizó en una escuela primaria del Estado de México, con 4 niños a los cuales se les aplicó 7 instrumentos de diagnóstico.

Hallamos que las caracterizaciones de los niños de alto y bajo rendimiento están asociados a un proceso de construcción que se dá a partir de las interrelaciones que el menor sostiene con sus compañeros, escuela, maestros y familiares, que inevitablemente tendrán influencia en el interés y deseos de estudiar, pues crean estados de autovalorización o desvalorización, según las experiencias negativas o positivas que mantengan.

Por otro lado, para estudiar las formaciones subjetivas de los escolares, reportamos una propuesta (más que conclusiones) para el estudio de sus caracterizaciones a partir de 7 instrumentos de diagnóstico.

Concluimos que de acuerdo a nuestra perspectiva del desarrollo humano, como proceso dinámico y activo, la enseñanza-aprendizaje va más allá del factor cognitivo o afectivo por separado, sino que más bien es el producto de la unidad de ambos, donde las caracterizaciones que pueda mostrar un escolar, no le restringe ni predispone posibilidades de desarrollo, pues sus complejas contradicciones y cambiantes situaciones de su vida, pueden crear agentes dinamizadores de transformación en su vida.

INTRODUCCION

El presente reporte de investigación se inserta en el proyecto general de investigación, El Desarrollo Psicológico en el Ambito Familiar(DEPAF), que se realiza en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala UNAM, dirigido por el maestro Adrián Cuevas Jiménez, (veáse anexo 1).

Nuestro trabajo gira en torno a un objetivo general y dos particulares:

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.

Objetivos Particulares

- a)Análizar el proceso de construcción de los sujetos de bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.
- b)Estudiar las formaciones subjetivas de los sujetos de bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.

Para dar cuenta de tales objetivos, abordamos la investigación en dos capítulos teóricos y otro correspondiente a la metodología y resultados, además de las conclusiones.

En el primer capítulo, explicamos la problemática del alto y bajo rendimiento escolar como un proceso de construcción social, en el que los actores sociales, como el alumno, compañeros, maestros y familiares, además del sistema educativo, son esenciales para la construcción de tales caracterizaciones.

Argumentamos cómo la escuela crea jerarquías de excelencia formales e informales que provocan estados de competitividad entre los escolares al tratar de destacar y adecuarse a los --

critérios del profesor, con la implicación discriminatoria: los buenos y malos alumnos.

Del mismo modo, se explica la importancia de las interrelaciones que el escolar sostiene con sus compañeros, maestros y familia, ya que en función de las experiencias que mantenga con ellos y de la actitud de aceptación o rechazo en relación a sus capacidades y aprovechamiento académico, es como se configuran estados motivacionales de autovalorización o desvalorización que irremediamente tendrán un efecto en su interés y rendimiento escolar.

En el capítulo 2 abordamos el punto de vista del enfoque personalógico, como una aproximación al análisis cualitativo del desarrollo psicológico.

De entrada se justifica porqué deseamos el método tradicional o positivista, pues consideramos que lo psicológico no es un evento natural que debe ser reducible a lo observable, medible o cuantificable susceptible sólo a la descripción.

Aquí sostenemos que el método cualitativo es una aproximación valiosa, pues a diferencia del método tradicional, se pretende dar cuenta de lo psicológico en su carácter histórico-social, a través de la explicación dinámica del sujeto concreto, expresada en las manifestaciones funcionales y de contenido. Enfatizando en la importancia del análisis de la personalidad a través de la unidad cognitivo-afectiva como célula funcional esencial de la regulación de la conducta, la cual es posible de explorar a partir de los diferentes indicadores que se obtienen de los instrumentos de diagnóstico para integrarlos a las configuraciones explicativas concretas.

En el siguiente capítulo describimos de qué manera se llevó a cabo nuestra investigación cualitativa y cómo se aplicaron los

instrumentos de diagnóstico. Allí realizamos un reporte cualitativo de 4 niños escolares de cuarto año de primaria, dos de ellos considerados de alto y dos de bajo rendimiento académico y dicho análisis gira en torno a los objetivos particulares de la presente investigación y se halló que:

a) Existe un proceso de formación específico para la caracterización del alumno de alto o bajo rendimiento escolar que está dado a partir de su historia y de las distintas interrelaciones positivas y/o negativas que sostuvieron con su maestra, compañeros, escuela y familiares, provocando estados de autodesvalorización o autovalorización para las actividades escolares.

b) También proponemos una aproximación al análisis de las formaciones subjetivas a través de la aplicación de 7 instrumentos de diagnóstico abiertos. En los indicadores hallados muestran sus miedos, temores, ansiedades, intereses, deseos, proyectos de vida, etc., en función de sus experiencias positivas y/o negativas mantenidas con sus profesores, compañeros y familiares y que para los niños de bajo rendimiento regularmente están asociados a sus dificultades, a la subestima y poco interés por las actividades escolares, en tanto que para los niños de alto rendimiento, se asocian a la autoestima y motivación hacia la escuela.

En el análisis de los 4 casos, destacamos que de acuerdo a nuestra perspectiva del desarrollo humano como proceso dinámico y activo, así como a la información obtenida en los instrumentos de diagnóstico, es posible que se puedan crear distintas posibilidades de desarrollo, aún para los infantes de bajo rendimiento, pues sus complejas contradicciones y cambiantes situaciones de su vida les pueden permitir tales posibilidades. Desechando así, todo tipo de análisis lineal y determinista.

CAPITULO 1. CONSIDERACIONES A LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL RENDIMIENTO ESCOLAR.

1.1. EL ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR COMO PROCESO DE CONSTRUCCION.

El objetivo general de nuestra investigación se enfocará en delinear desde una visión del desarrollo como unidad afectivo-cognitiva, una caracterización psicológica de los alumnos que la escuela considera de alto y bajo rendimiento. Ello nos lleva a definir que dicha caracterización debe ser analizada bajo la perspectiva de que se trata de un proceso de construcción, donde los actores sociales e institucionales, como el alumno, el maestro, la familia y el sistema educativo, son esenciales para su explicación.

Es importante destacar que la reflexión psicológica que realizaremos sobre la construcción del niño de alto y bajo rendimiento, no debe verse como un proceso puramente intelectual, social o económico, pues aunque tienen una influencia importante, nosotros nos avocaremos a investigar las relaciones cognitivo-afectivas, vistas como una unidad integradora de la personalidad del sujeto, procesada a partir del constante intercambio de información y afecto en la interrelación del sujeto ante sus *compañeros*, *maestros*, *padres* y su posición en el grupo.

Existe una producción amplia de aportaciones teórico-prácticas que dan cuenta de la explicación y atención psicopedagógica al alto y bajo rendimiento escolar, que se enfocan al factor cognoscitivo y de allí se desprenden interesantes programas de reeducación escolar. Sin embargo, creemos que aún existen espacios de exploración que se pueden investigar para ayudar a comprender la relevancia del entorno cognitivo-afectivo en tales categorías escolares. Es pues ---

nuestra intención explorar el proceso de construcción, con la intención de aportar elementos para el análisis cualitativo y abrir nuevas líneas de investigación que permitan profundizar más al respecto.

Empezaremos por discutir cómo el sistema educativo influye de manera formal, para la construcción de la valorización que se hace de los alumnos en el aula de clases. Nos apoyaremos en el planteamiento que Perrenoud (1990) sostiene, al afirmar que todo grupo social genera normas de excelencia, en el que un elevado grado de dominio de una práctica es fuente de eficiencia, prestigio, poder, provecho material o simbólico, en donde los actores sociales que se entregan a dicha actividad compiten de un modo más o menos abierto para conseguir la excelencia. Quien supera a los demás, será considerado por la comunidad como el más inteligente o hábil y ocupará una posición de prestigiable. El autor establece que hay 2 tipos de fabricación de jerarquías de excelencia:

- a) Informales. Que se dan por comparaciones intuitivas y pone de manifiesto distintos niveles de aproximación a la norma.
- b) Formales. Se dan en el seno de grupos y/o instituciones que establecen una jerarquía de excelencia, más o menos reconocida y estable, al codificar los procedimientos de evaluación y clasificación.

Nos explica que al pretender que la enseñanza sea una preparación para la vida, la institución escolar provoca y fomenta la presencia de jerarquías formales vigentes en la sociedad global en virtud de modelos de excelencia.

Así comprendemos cómo los juicios de los alumnos están influidos por los del maestro, en función de los cuales captan e interiorizan las normas de excelencia. Ello se hace patente cuando los maestros resaltan las jerarquías, felicitando en público a los mejores o señalan a los que van peor, creando --

cuadros de honor, aplicando evaluaciones cuantitativas para determinar quién aprueba o reprueba y, en extremos, obligando a los alumnos menos aventajados, que demuestren en público que sus textos son ilegibles o que apenas han comenzado a desarrollar sus tareas cuando otros ya han acabado.

Del mismo modo, nos aclara que aunque algunos maestros sensibles lo quieran evitar, la escuela no se libra de las jerarquías, pues allí donde el maestro intenta evitar que los alumnos más brillantes participen tantas ocasiones como quisieran para probar que son los mejores o donde se han suprimido los cuadros de honores y "orejas de burro" de hecho ocurre, aunque de un modo informal, ya que es inevitable que los alumnos, por ejemplo, se comparen entre ellos mismos o que el maestro, en su labor de enseñanza, formule juicios de valor en torno al rendimiento de cada alumno, ya sea en su actitud, gestos o vínculos afectivos y de comunicación.

El propio Perrenoud afirma que la escuela primaria participa de un modo más activo y formal en la fabricación de las jerarquías de excelencia pues:

1)"Impone a todos los alumnos en edad de escolarización obligatoria un curriculum único, estructurado con arreglo a disciplinas definidas como otros tantos ámbitos de excelencia.

2)En cada disciplina, el curriculum está dividido en programas anuales correspondientes a la estructuración del ciclo escolar en niveles.

3)En el seno de cada nivel, la escuela evalúa de forma más o menos continua el trabajo escolar de cada alumno y los resultados obtenidos con motivo de pruebas escritas o preguntas orales a partir de las evaluaciones parciales: así es cómo se estima el nivel de excelencia de forma sintética respecto a todo un período de trabajo en las disciplinas principales. Asimismo

se expresa, bien en términos de dominio efectivo de saberes o de saber hacer, bien respecto a la posición relativa dentro de una jerarquía de excelencia" (Perrenoud, 1990, pág.,16).

El análisis de la creación y funcionamiento de tales jerarquías de excelencia, como un proceso generado dentro y por la escuela, cobran relevancia para explicar los factores que deciden el alto y bajo rendimiento escolar en la escuela primaria y sus consecuencias, sobre todo para el enfoque que pretendemos dar en la presente investigación, ya que partimos de que el alto y bajo rendimiento escolar, es un proceso que se va creando a partir de los factores internos y externos que rodean al escolar.

Nos parece viable que a partir de las jerarquizaciones de excelencia que se llevan a cabo en la escuela, entre otras cuestiones, se construya una definición de alumnos de alto y bajo rendimiento escolar, en donde al niño que tiene problemas para el aprendizaje se le considera como el culpable de su fracaso escolar.

Ahora bien, ¿qué participación tiene el factor socioeconómico en la valorización y rendimiento de los escolares?, ¿cómo se dan los vínculos al interior de la escuela y cómo influyen?, ¿qué participación tienen los actores sociales?, ¿cómo lo interiorizan y cuáles son sus implicaciones para la construcción del alto y bajo rendimiento?. Estas son algunas de las interrogantes que intentaremos responder.

Existe consenso entre los investigadores que el alto y bajo rendimiento tiene que ver con factores cognitivos y emocionales, a los que llamaremos internos y otros que son de carácter socioeconómico, cultural e institucional a los que llamaremos externos. Vamos pues a explicar la influencia de cada uno de ellos.

1.2 FACTORES INTERNOS.

1.2.1 ESFERA COGNITIVA (INSUFICIENCIA INTELECTUAL).

Debemos reconocer que muy a menudo existen divergencias entre el nivel de desarrollo mental alcanzado por el escolar y las exigencias que plantea la escuela, las cuales en repetidas ocasiones resultan considerablemente superiores a las posibilidades de esos niños. Así encontramos que en apariencia hay características comunes en los alumnos de una misma edad y de un mismo grado escolar; pero al mismo tiempo existen en ellos diferencias en sus capacidades intelectuales, que influirán en las diferencias de los ritmos de aprendizaje, de sus niveles de atención, de concentración y de retención, en las dificultades para la comprensión verbal y en la reprobación constante. En donde se señalan entre las causas de tales deficiencias las asociadas a condiciones congénitas, heredadas y en lo fundamental inmodificables. Entre ellas se puede señalar la disfunción cerebral mínima (Reca, 1989).

A veces se destacan limitaciones para el aprendizaje por condiciones físicas deficientes, como mal estado de salud, déficit sensorial, invalidez, etc. y que regularmente tienen implicaciones en elementos que tienen que ver con el rendimiento, como hábitos defectuosos, conflictos afectivos, entre otros.

Cabe aclarar que no es nuestra intención la de ahondar sobre el enfoque cognitivo o intelectual, mucho menos definirlo como un factor único o exclusivo para la explicación de la valorización que se hace de los escolares, pero si queremos dejar en claro, que se trata de un factor influyente para entender el proceso de alto y bajo rendimiento escolar.

Se considera que ante la detección de tales casos, los --

infantes deberían recibir una atención especializada dentro de las escuelas, en grupos de apoyo especial, con el objeto de atender sus deficiencias y en el mejor de los casos innovar una pedagogía especial para ellos. Pero esta ruptura entre la ausencia de la corrección necesaria, se hace cada vez mayor, lo que da lugar a la persistente insuficiencia académica y tiene como consecuencia márgenes de discriminación y tipificación de "niños problema" cada vez mayores, pues se provoca la falta de motivación, el no querer estudiar, falta de interés cognoscitivo, la indisciplina y muchas otras particularidades que se notan generalmente en los escolares que se retrasan en los estudios (Kalmikova, en Vlasova y Pevsner, 1981).

En la misma aportación, se establece que la falta de sensibilidad y preparación para atender a estos menores, hace que las dificultades se combinen con la pasividad intelectual, con la actitud negativa ante el estudio y con la incrementada excitabilidad y baja capacidad para el trabajo. Resultando que no desea ni sabe estudiar y conduciendo por lo regular a no cumplir con las exigencias de la escuela.

Llegamos al punto donde es importante destacar que el factor cognoscitivo, visto de manera aislada, influye de manera importante en el rendimiento escolar, pero que el factor afectivo es sustancial para tal rendimiento, pues la aceptación o rechazo, la motivación o castigo, la jerarquización de bueno, malo o regular, son determinantes para la actitud de apatía o cooperación del alumno.

1.2.2 ESFERA COGNITIVO-AFECTIVA COMO UNIDAD.

Es en esta esfera donde concentraremos en mayor medida nuestra atención, pues nos permitirá explorar la subjetividad de los actores sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje, explicar cómo se da la construcción de la valorización del niño

de alto y bajo rendimiento, y qué efectos se destacan en su vida escolar y cotidiana.

Como hemos señalado, la pretención de la presente investigación, es la de indagar sobre el proceso de conformación del escolar de alto y bajo rendimiento, que aunque tiene que ver con factores cognitivos genuinos y factores socio-económicos y culturales, creemos que ya existen exploraciones amplias que se abocan a ello y que además rayan en el terreno de la Pedagogía y/o Sociología. Nosotros lo haremos en el terreno que nos ocupa: la Psicología, es decir, desde la perspectiva de cómo y de qué manera interioriza el individuo las relaciones cognitivo-afectivas que se generan en todas las interrelaciones que rodean al escolar, de tal modo que los vínculos que el infante tiene con la ESCUELA, MAESTRO, COMPAÑEROS Y LA FAMILIA tienen un efecto decisivo en la construcción del éxito o fracaso escolar. Intentaremos abordar dichas interrelaciones, la manera en que las apropia el sujeto y sus efectos en las jerarquías escolares.

Amador (1993), define al escolar como una personalidad en desarrollo, lo que significa concebirlo como un sujeto integro, cuyas adquisiciones y formas de actuar, valorar, reflexionar, relacionarse, sentir. etc., son el fruto y expresión de las experiencias alcanzadas hasta ahora. Plantea necesario considerar que el grado de desarrollo alcanzado en la personalidad del escolar, debe ser interpretado sobre la base de su interacción con una compleja y variada gama de factores y situaciones que lo incluyen a sí mismo, y que al integrarse en forma de sistema, conforman los diferentes subsistemas educativos de la sociedad, entre los cuales la familia y la escuela adquieren particular relevancia.

Así, al explorar el alto y bajo rendimiento, nos debe llevar a "abordar el problema con una visión amplia, más abarcadora y profunda, ya que partimos del carácter integral y

único de la personalidad, que se manifiesta en la unidad de sus componentes INTELLECTUALES Y VALORATIVO-MOTIVACIONAL (el subrayado es nuestro), toda vez que el hombre, al mismo tiempo que conoce lo que le rodea, lo valora y lo orienta hacia ello de diferente manera" (op. cit. pág., 1). En resumen, nuestra visión de los procesos del fracaso o éxito escolar, se fundamentará a partir de la posición del alumno como actor social.

1.2.2.1 INTERRELACION CON LA ESCUELA (SISTEMA EDUCATIVO).

Como se ha señalado, el sistema educativo genera jerarquías de excelencia a partir de juicios que se establecen en el trabajo escolar diario, de la interrelación académica y afectiva alumno-maestro y de la aplicación de determinadas formas de evaluación, que regularmente son pruebas escritas, con el fin de valorar a los alumnos y que según Perrenoud (1990), se efectúa a partir de eventos sucesivos, de los que se desprenden:

- 1) "Una imagen global de la excelencia escolar de cada alumno;
- 2) Una comprobación del éxito o fracaso respecto a las exigencias trimestrales o anuales, comprobación que se comunica al alumno, que se consigna en las boletas destinadas a los padres y se inscribe en los registros administrativos de la escuela;
- 3) Determinadas decisiones que, en caso de fracaso, van desde incluir al alumno en clases de recuperación, hasta relegarlo a enseñanza especial (o como se da en nuestra cultura nacional, relegándolo a "la fila de los burros" o no hacerle caso al alumno al mandarlo a cualquier rincón), pasando por la repetición de curso.
- 4) Por último, al final de la enseñanza primaria una selección para el ingreso en la secundaria, que se basa, al menos en parte, en el éxito escolar obtenido en la escuela primaria" (pag., 23 y 24).

Podemos concluir este punto señalando que el proceso de desigualdad escolar se dá desde que el niño es escolarizado, pues desde entonces ya se hace hincapié en criterios acedémicos que debe cumplir, en cuanto a la rapidez, calidad y normas de comportamiento sujeto a los juicios del profesor. Es bajo este contexto donde los alumnos se observan, se miden, captan e interiorizan la valorización o desvalorización que cada uno se hace en sí mismo y en lo colectivo.

1.2.2.2 INTERRELACION CON COMPAÑEROS, ALUMNO--MAESTRO Y CON LA FAMILIA

Se entiende que la organización educativa conlleva a normativizar la clasificación de buenos y malos alumnos y que, dentro de élla, el alumno sostiene una diversidad de interrelaciones con los compañeros, maestros, directivos, etc., pero se hace necesario escudriñar en qué posición se encuentra y cómo se configura la subjetividad del alumno de alto y bajo rendimiento.

Sin lugar a duda, la escuela es el espacio donde el menor permanece gran parte de su tiempo y vive una variedad de interrelaciones, en donde aprende, comparte, se divierte, sufre, rechaza o es rechazado, ayuda, etc. y de ellas se derivan una diversidad de influencias tanto negativas como positivas, que le obligan a autovalorizarse en el mejor de los casos o a autodesvalorizarse en el peor, hecho que será esencial para mejorar su rendimiento o acrecentar sus dificultades en el aprendizaje. Se provoca que en el primer caso, el niño se comporte más atento y participe de un modo más activo y de otro modo, un niño desvalorizado no tiene esa actitud y se refugia en la pasividad.

Es evidente cómo en un grupo escolar se van estructurando

diversos subgrupos, en donde los alumnos interactúan y se comunican unos a otros, en actividades dentro y fuera del salón. Allí se observan y juzgan de acuerdo a los criterios que se imponen. En el terreno académico es obvio que los criterios de aceptación o rechazo están en función de las exigencias que el maestro hace y cuando no son cumplidas muchas veces se cae en el menosprecio y rechazo por parte de sus compañeros. Esto es, muy a menudo no gozan de la simpatía, aceptación o respeto, creando como se ha dicho, una actitud negativa ante los estudios, ante la escuela y ante los maestros; perdiendo la confianza en sus capacidades y acostumbrándose a que los consideren como los peores de su grupo.

Bochkarieva (1977), encontró en sus investigaciones sobre el fracaso escolar que, muchos alumnos a pesar de repetir un grado siguen estudiando mal, aunque repitan el programa del año anterior; ésto obedece al propio hecho de su repetición, ya que provoca que su interés y rendimiento baje y que pierda confianza en sí mismo, por considerarlo sus compañeros de grupo una persona de segunda clase.

Como se destaca, las relaciones entre compañeros son esenciales en la configuración de la subjetividad del escolar, pues en ellas existen elementos de gran valor para configurar el proceso de interiorización que influyen en el alumno de bajo y alto rendimiento. En este sentido, compartimos la idea de Amador (op. cit.), cuando nos dice que "dentro de las relaciones interpersonales existen elementos de gran valor: la concientización y vivencia de su posición por parte del sujeto, su reflexión; estos elementos constituyen la parte subjetiva de las relaciones. Así se define la autovaloración como el nivel de autoconciencia que tiene el individuo, el conocerse a sí mismo, la valoración de su posición en el grupo. Es importante señalar cómo la autovaloración constituye además la base del nivel de pretensiones o aspiraciones, o sea, que el individuo se propone

determinados objetivos o metas a partir de la valoración que se hace de sus posibilidades. En el análisis de esos elementos subjetivos acerca de la posición que se ocupa, la comparación con la posición objetiva que se tiene en este caso, según la valoración de los miembros del grupo, arroja datos y situaciones sumamente interesantes que nos permiten establecer la coincidencia entre el juicio autovalorativo expresado por el estudiante y la valoración de los demás, la sobrevaloración o la subvaloración que de ella se realiza" (pag 6 y 7).

Como se comprende, el grupo escolar se convierte en un factor de extraordinaria importancia en la formación de la personalidad de los alumnos, no sólo en lo relativo a los procesos cognoscitivos, sino también en lo valorativo motivacional, en su bienestar emocional. En este sentido desempeña un papel importante la actividad que realizan los integrantes del grupo, la comunicación y relación que establecen unos con otros, sin olvidar la que sostiene con el profesor y la familia.

Por otro lado, algunos autores como L. Lucart (1990), estiman que el papel de los profesores en el fracaso o éxito escolar es considerable, y por ello han sido calificados como agentes selectivos, ya que a través de diversos medios tienen incidencia "El poder del maestro se manifiesta en la nota, en la clasificación, en la evaluación que él mismo lleva a cabo: son los medios llamados objetivos de los que dispone para expresar su valoración con respecto al trabajo del niño. Aún más incidiosos son los medios subjetivos, que generalmente no controla, pues no trata de tomar conciencia de ellos. Estos medios se manifiestan en los juicios, las reflexiones, las impacencias, las mímicas despectivas, los arrebatos y la irritación. También se manifiestan en el olvido, en el abandono, en la falta de consideración. Allí se sitúa el exceso de poder del maestro que no pone en duda su infalibilidad, ya que ---

clasifica a los niños en buenos y malos alumnos sobre la base de criterios de adaptación al estilo de trabajo del maestro o su persona" (págs 17 y 18).

Es sano aceptar que el vínculo maestro-alumno, no necesariamente conlleva a radicalizar la problemática de los escolares de bajo rendimiento en relación a la actitud del profesor, ya que lo que queremos explicar es cómo la autovalorización constituye la base del nivel de pretensiones o aspiraciones, o sea, que el individuo se propone determinados objetivos o metas a partir de la valoración que hace de sus posibilidades. El análisis que él hace, a partir de la interiorización que asume y la comparación con la realidad que vive (en este caso, en la relación con el maestro, pero que también se configura por la que sostiene con los otros miembros del grupo) y es la que permitirá que se anime o se desanime, que participe o se mantenga apático, que se sienta como un escolar con éxito o fracasado, que se sienta bien o mal.

Los acontecimientos que se producen en la familia están estrechamente ligados a los de la escuela, ya que constituyen el primer grupo en que, generalmente, se ha ido desarrollando el estudiante. Amador(ibidem), resume que en el hogar, el escolar establece relaciones y comportamientos que son normativizados con la aceptación o rechazo de los integrantes, que van moldeando los requerimientos a cumplir, aspiraciones a alcanzar, etc, que se formula, modifica y enriquece durante toda la existencia.

Así, la familia como grupo esencial de comunicación para el infante, establece las bases de la formación socio-moral de la personalidad y tiene repercusiones notables en la vida afectiva, de tal modo que dicha estructura es importante para la valoración que el escolar se haga a sí mismo y que como ya explicamos, tiene un peso importante en el éxito o fracaso, pues

influye no sólo en el proceso cognoscitivo, sino también en lo valorativo emocional, en su bienestar emocional, en la motivación, cooperación o rechazo que muestre en las tareas académicas.

Es importante destacar que las interrelaciones analizadas no son determinantes que provocan comportamientos de manera mecánica, ya que más bien se trata de un proceso vivo y dinámico de la vida grupal y de la interiorización que cada individuo hace de ellas, acorde a sus intereses, expectativas y circunstancias que le rodean. Entendemos pues que el individuo "está inmerso en un proceso constante de recepción y elaboración de información en sus relaciones con el medio, pero no toda esta información pasará a formar parte de su repertorio de acción como personalidad. La información que resulta relevante para las operaciones reguladoras de la personalidad la hemos denominado información personalizada, la cual está estrechamente asociada con las motivaciones del sujeto, lo que determina que el propio proceso de recepción sea esencialmente activo, individualizando el sujeto la misma a los fines de sus operaciones personales" (González y Mitjás, 1989, pág., 35).

En consecuencia, las distinciones de escolares de alto rendimiento se ven reforzadas por la dinámica de trabajo que se establece en el aula que, aunque cada profesor tiene ciertas variantes, se fundamenta en un sistema competitivo que permite las desigualdades escolares; es claro que hay niños que no tienen dificultades para acceder al conocimiento y se sitúan en una posición ventajosa para afrontar la competencia, pues regularmente suelen disponer del apoyo familiar lo que hace que desde un principio de su vida escolar se valore y estimule su capacidad intelectual. En suma, al ser apoyados y sentir el estímulo del éxito individual, están en posibilidades de afrontar la competencia y, al lograr los criterios que en el salón se presentan, se les permite crear las condiciones ---

favorables para el desarrollo del sentimiento de autovalorización.

Así, el alumno busca merecer los elogios del maestro y de los padres, más tarde se trata del deseo de ser el mejor alumno en el grupo, de ganar el prestigio entre los compañeros.

Es interesante analizar cómo el profesor participa activamente a través de actitudes, expresiones verbales y gestuales, en la distinción y aceptación de las valoraciones que se hace de los escolares; lo que parece una contingencia casual y accidental en las interrelaciones que sostiene el maestro con sus alumnos, es en realidad una decisión a veces consciente, a veces inconsciente, pero selectiva de cualquier modo. Puede resultar común que él prefiera a aquellos alumnos que se le parecen (o que casi siempre quieren parecerse al disciplinado e interesado en todo lo que implique asimilación de conocimiento académico), y que conlleva a que en el salón se den vínculos de aceptaciones y/o rechazos selectivos; es frecuente observar cómo en la escuela hay profesores que forman alianzas cognitivo-afectivas positivas con los niños que son de su agrado y que respondan a sus expectativas e intereses y negativas con los que detecta como antipáticos o problema (Lucart, 1990).

De esa manera, en el otro extremo se ubican los escolares calificados de bajo rendimiento; niños expuestos a la incomprensión o rechazo y, en el peor de los casos, al castigo y enojo de los maestros y padres, en los que su nivel de conocimiento no es equiparable al tiempo que ellos permanecen en la escuela y que el sentimiento de sí mismo será de auto-desvalorización.

Como ya hemos dicho, el proceso formativo de las capacidades para el aprendizaje se puede ver afectado por trastornos fisiológicos y de la conducta, así como de las ---

interrelaciones cognitivo-afectivas construidas socialmente; aquí encontramos alumnos de la primaria que no poseen hábitos ni sistematización para la realización de tareas escolares dentro y fuera de la escuela; que presentan dificultades en la asimilación de materiales; actitud negativa ante los estudios, falta de organización, atención dispersa, dificultades para la concentración y retención, apatía escolar, etc..

Existen estudios que concluyen que los alumnos no aprenden en forma correcta, debido a factores socio-afectivos. Slávina (en Yavkin, Martínez y Alfonso, 1979), señala que los niños que muestran pasividad intelectual se caracterizan por faltarles el deseo para pensar y por tratar de evitar todo esfuerzo mental al cumplir las tareas escolares; pero al proponer a estos mismos niños tareas igualmente difíciles en el proceso de juego didáctico, se observó que desaparece la pasividad y se eleva de manera considerable la productividad.

Otras investigaciones hechas por Yavkin, Rubio y Cárdenas, 1979 (En Yavkin y col., 1979), confirman que: a) la manifestación de las dificultades ante las exigencias docentes es ocasionada por la falta de habilidad para el trabajo, ausencia de actitud de responsabilidad y de deseos de realizar un esfuerzo laboral y vencer las dificultades; b) Se observó que el 28.68% de la muestra total utilizada en su investigación presentó abandono socio-pedagógico y 22.79% con retardo en su desarrollo psicológico, lo que hace suponer que la gestión educativa, el apoyo y ayuda pedagógica, desempeñan un papel importante para la erradicación del bajo aprovechamiento escolar; c) la atención del maestro es determinante, pues de acuerdo a los datos hallados se observa que la atención que el maestro ofreció a los alumnos de bajo rendimiento escolar es de 4.88% de atención adecuada, 36% parcial y el resto recibió poca atención o no la recibió, lo cual reafirma que el trabajo pedagógico y la voluntad para ayudarlo disminuye las . ---

posibilidades de crear el fracaso escolar.

Investigaciones del Instituto de Defectología de la Academia de Ciencias pedagógicas de la URSS (en Vlasova y Peuzner(1981), señalan que actitudes negativas ante el estudio, como falta de cumplimiento de reglas de disciplina, formación de hábitos escolares y desinterés hacia la escuela, pueden ser cambiadas en tanto se consideren los siguientes lineamientos:

*Las amonestaciones, regaños, gritos airados y frecuentes castigos no conducen al éxito, dado que los niños se pueden adaptar a ese trato.

*El medio efectivo para lograr el éxito, lo constituye el cercano contacto de los maestros con los niños.

*Se parte de que muchos de los niños con problemas, necesitan de la comodidad y cariño de los adultos, que permita un comportamiento dócil y disciplinado.

*El cambio de la conducta y de la actitud hacia el estudio, se logran en la medida que los estudiantes comprendan que las exigencias de los maestros son justas y que éstas se combinan con la actitud benévola hacia ellos (pág., 125).

Así podemos observar cómo la clasificación de niños buenos y malos que se construye en la escuela, se hace sobre la base de los criterios de adaptación al estilo del trabajo del maestro o a su

persona y que, los niños que están constantemente sometidos a un bombardeo emocional, terminan por mermar sus posibilidades y a desvalorizarse; cuando se enfrentan a tareas cuya finalidad y solución son complicadas para ellos, suelen manifestar niveles de inseguridad y baja autoestima en relación a lo que se espera de ellos.

1.3 FACTORES EXTERNOS

1.3.1 AMBIENTE FAMILIAR Y SOCIOCULTURAL

Sin pretender sociologizar la explicación del alto y bajo rendimiento, debemos atender las condiciones socioeconómicas y culturales como factores altamente influyentes en la formación de dicha problemática.

La desigualdad de oportunidades educativas, es sin duda alguna, un obstáculo que se presenta para los niños menos favorecidos. Esta desigualdad no solamente provoca imposibilidades de acceso a la escuela, sino también dificultades para tener éxito.

No es difícil relacionar que las carencias económicas crean limitaciones y dificultades para el aprendizaje. Así, los estudiosos en la materia señalan que el tipo de alimentación, higiene y cuidados en general proporcionados al niño marcan su desarrollo madurativo. La mala nutrición proteínocalórica puede causar un retraso en el peso y volumen del cerebro, en la adquisición de reflejos condicionados y en el comportamiento. Así, la posición socioeconómica, íntimamente ligada al nivel cultural de la familia, desata una serie de aspectos tan influyentes para el aprendizaje, como la variedad y riqueza de estímulos, la sensibilización hacia los intereses escolares y hacia la problemática educacional en general y la riqueza del lenguaje (Gimeneo, UNESCO, 1984).

Dicho planteamiento ha provocado el interés suficiente en los investigadores para sostener que el rendimiento escolar tiene matices que están vinculados a un proceso de construcción del éxito o fracaso, en función del entorno social, cultural y familiar que rodea al alumno. Así, en investigaciones realizadas por E. Fraser en el Reino Unido (en P. Vernov, 1980), se halló

que el status socio-económico, el nivel de instrucción de los padres y la seguridad emocional en el hogar, se relacionan considerablemente con el nivel de inteligencia general y más aún con el aprovechamiento escolar.

Duglas (1964), reportó que sus investigaciones pudieron demostrar que las deficiencias ambientales continúan actuando acumulativamente en forma negativa durante la segunda parte de la niñez; no solamente afectan los resultados a temprana edad escolar (8 años), sino que producen diferencias todavía más marcadas a los 11 años.

Tales conclusiones, analizadas en forma aparential, pueden llevar a entender el proceso de un modo erróneo, es decir, suponer que los niños de estratos sociales bajos son más perezosos, apáticos o flojos, cuando en realidad, son las circunstancias poco favorables las que provocan condiciones inapropiadas para el aprendizaje académico.

Merece una atención especial las expectativas que rodean al escolar y el empeño que muestre para salir adelante en función de su condición social. Así por ejemplo, es previsible que en una familia con limitaciones socioeconómicas, se muestre una ambición limitada y restringida para sus aspiraciones socioprofesionales y de bienestar, ya que en el hogar no existirá el apoyo y estímulo suficiente, pues las aspiraciones de la familia no van más allá de cumplir con un requisito básico, que es de estudiar los niveles primarios, para poder integrarse al campo productivo.

Es posible que encontremos casos en los que los padres, a pesar de ser poco instruidos, aprecian la cultura y valorizan los beneficios de la escuela. Es probable que su hijo muestre más empeño e interés en la escuela y pueda sobresalir. Dicha posibilidad es restringida, ya que exige grandes esfuerzos y

privaciones para la familia, más aún si nos situamos hoy en día, con las dificultades actuales a las que se enfrentan, que en muchos casos es la de reproducción y sobrevivencia.

Por el contrario, en los hogares de las clases sociales acomodadas se encuentran los elementos culturales básicos: los padres por lo general tienen un nivel cultural que les permite ayudar a sus hijos, la actitud hacia el estudio se vuelve positiva en virtud de que hay más atención hacia ellos, se les fomentan hábitos escolares y de higiene más apropiados para mostrar un mejor rendimiento.

En definitiva, las características culturales y la situación económica del entorno familiar influyen poderosamente en cuestiones tan importantes para el proceso educativo como la motivación, los hábitos de estudio y las expectativas personales. Puede decirse que es en ese ámbito y en ese momento cuando se produce la primera discriminación en materia educacional, que permite la construcción social entre el niño de alto y bajo rendimiento (Gimeneo, op. cit.).

1.3.2 SISTEMA EDUCATIVO

Nuestro trabajo está empeñado en analizar, desde una perspectiva cognitiva afectiva, los desajustes y factores emocionales que dan forma a la subjetividad del escolar y su influencia en el alto y bajo rendimiento, de tal modo que aspectos de índole curricular y administrativos del sistema educativo, no serán explorados a fondo. Sin embargo, sí es importante mencionar que son parte de toda la configuración del proceso que ahora nos interesa, ya que la estructura y el funcionamiento de los sistemas educativos nacionales condicionan en gran medida los resultados educacionales.

Para algunos teóricos como Jacquard y Gimeneo, "la función de la escuela es la de abrir posibilidades; educar es adaptarse a los niños; seleccionar es querer adaptarlos a la sociedad; enseñar en un auténtico sentido es tratar de que todos tengan éxito; seleccionar supone esperar que algunos fallen. No es necesario cifrar la evaluación y saber que hay un primero y un segundo" (en Gimeneo, UNESCO, 1984, pág. 17).

Sin embargo, las políticas educativas y de pedagogía escolar, conllevan al proceso de la jerarquización de la excelencia, como Perrenoud atinadamente nos explica y que permiten la polarización y antagonismo entre el alto y bajo rendimiento escolar, con sus implicaciones académicas, sociales y psicológicas ya mencionadas.

Por otro lado, si bien es cierto que las exigencias esenciales del sistema educativo se concentran en proporcionar escuela a todos los niños de edad escolar, asegurar su asistencia regular, velar por la calidad en la educación impartida en la misma, garantizar una preparación eficaz en los alumnos proporcionando el personal y los efectivos materiales para ello (Gimeneo, UNESCO, 1984), también es claro que existen críticas acerbas contra la institución escolar en cuanto al contenido de las enseñanzas, sobre los métodos pedagógicos y el no proporcionar escuela en condiciones propicias para el éxito.

Tampoco se puede desconocer la responsabilidad que atañe también, en no pocas ocasiones, a cierta administración de la educación en la que puede predominar más el peso burocrático que la imaginación y la capacidad para enfrentar los problemas. De todo ello, hay quienes deducen que el primero y más doloroso fracaso escolar es el que se produce por el propio sistema educativo. Por eso, cuando hablamos del fracaso escolar, cabe hacer algunos cuestionamientos previos: ¿quién es el que fracasa? ¿el alumno, el maestro, la escuela o el sistema educativo?.

Sabemos que no es fácil hallar respuestas concretas; ya que como se ha planteado, existe una diversidad de factores que influyen, pero lo que sí es claro es que dicho problema es un proceso de formación sobre el que intentaremos explorar y despertar el interés, con el objeto de dejar abiertas líneas de investigación que permitan ahondar sobre dicha problemática.

CAPITULO 2. PUNTO DE VISTA CUALITATIVO DEL DESARROLLO PSICOLOGICO: EL ENFOQUE PERSONOLOGICO.

En el terreno de la psicología nos hemos enfrentado al constante conflicto de la definición del evento psicológico y su objeto de estudio, ya que a partir de ello es cómo utilizamos la metodología que creemos apropiada, sin dejar de correr el riesgo de errar en nuestras pretensiones al elegir alguna que nos de cuenta de la complejidad del evento psicológico.

Como es bien conocido, en los distintos planes de estudios de la carrera de Psicología, predominan los puntos de vista teórico-metodológicos sustentados en el paradigma positivista.

De tal modo que, otras aproximaciones diferente son altamente cuestionadas, pues según sus críticos no se enmarcan en el terreno de la cientificidad, al desechar el método tradicional (que ellos llaman científico) como modelo de investigación.

El presente reporte de investigación se encuentra en esta situación, al utilizar un método de investigación cualitativo llamado Personológico, que parte de la idea de que el evento psicológico es producto del proceso histórico-social del sujeto. Con ello se descarta la postura positivista que entiende lo psicológico como un fenómeno natural, desechando de este modo, toda posibilidad de emplear el método de las Ciencias Naturales: el positivista.

Veamos pues, en qué consisten los dos paradigmas de investigación y porqué adoptamos el cualitativo para la exploración de los procesos que ahora nos ocupan.

2.1 METODOS DE INVESTIGACION EN LA PSICOLOGIA

2.1.1 EL METODO POSITIVISTA (CUANTITATIVO)

A menudo se nos ha querido imponer la visión de que la ciencia está ligada a la demostración en términos de lo observable, medible o cuantificable, y a la comprobación de enunciados hipotéticos, buscando predecir comportamientos del objeto en su realidad.

Dicha visión se enmarca dentro del paradigma positivista, apoyado en un principio por los resultados e investigaciones realizadas en las ciencias naturales, donde se busca la obtención de datos que representen la realidad, como un reflejo puro y objetivo. En realidad la pretensión es la de captar la realidad tal cual es, fuera de toda subjetividad y, se orienta al cuidado y rigor del método, considerando la teoría como la agrupación u ordenamiento de los resultados aportados por éste.

Este marco teórico, busca hallar la objetividad a partir de la búsqueda y perfeccionamiento de instrumentos de medición susceptibles a la cuantificación y experimentación y que para sus seguidores se asocia con precisión y objetividad, convirtiendo con ello al positivismo en un modelo meramente descriptivo de eventos.

Así, su metodología de investigación está orientada a la producción de datos concretos, cuya reiteración quiere conducirnos a una afirmación con validez científica y confiable y que en su lógica, presenta un conjunto de pasos a seguir y que son identificados como: planteamiento del problema, de las hipótesis, definición de las variables, técnicas a emplear, muestra, etc., todo lo cual se traduce al final de la investigación en múltiples cifras correlacinadas que verifica o no la hipótesis por su comportamiento estadístico, mas no ---

conducen a ningún tipo de elaboración nueva sobre el problema tratado (González, 1993).

Se entiende que la hipótesis tiene como función predecir la expresión de una variable en los marcos de su relación con otra, designada como variable independiente, la cual será objeto de manipulación por parte del investigador. en este marco descriptivo, la hipótesis se convierte en el centro de producción de datos empíricos.

Dicho paradigma tiene fuerte influencia en el terreno de la psicología y sus efectos han sido francamente negativos, ya que en principio de cuentas, nosotros queremos dejar en claro que nuestra disciplina se enmarca en el terreno de lo social y no de lo natural, tal como los positivistas la entienden. Apoyamos la posición de González(1993) al afirmar que la investigación de la esfera psicológica debe realizarse a partir de la interacción activa del hombre "portador de su condición histórica, con un objeto igualmente histórico y cambiante integrado de forma simultánea en múltiples sistemas de relaciones de la realidad. La condición histórica del sujeto cognoscente no es una limitante para el conocimiento, sino una condición de éste" (pag. 7).

Del otro lado, la posición tradicional conduce a una representación estática de la realidad, concebida como única, ahistórica y externa al individuo, lo cual determina simultáneamente una representación pasiva de la ciencia, cuya misión es la de aprehender la realidad, tal cual es y organizarla en conceptos. Se entiende pues, que con este método, la Psicología sustituye la complejidad del sujeto humano por la precisión de los métodos, lo que implica simplificar el objeto en categorías asequibles a la descripción y la cuantificación.

Otra de las críticas a la aplicación equivocada del método

positivista en la Psicología en particular y a las Ciencias Sociales en general, es su limitación a la construcción de la ciencia, ya que ellos conciben lo teórico y lo empírico como dos momentos separados "donde lo empírico es el reservorio de la verdad, la cual llega a la ciencia en forma de datos, mientras lo teórico es la conceptualización y organización de los datos que los instrumentos nos reportan, o sea, que en el nivel teórico no se construye conocimientos, solo se conceptualizan los hallazgos de las inducciones empíricas. La relación entre lo empírico y lo teórico, es presentada en este enfoque como lineal, inmediata y directa. la teoría no contiene nada que no sean evidencias empíricas demostradas en diseños concretos de investigación" (González, 1993, pag. 19).

Nos queda claro que, para estudiar y explicar la complejidad del individuo, tal paradigma no nos conducirá a hallar datos que den cuenta de la complejidad humana, ya que más que inclinarse a la búsqueda de datos observables y cuantificables para la descripción, creemos que la Psicología debe orientarse a explorar y explicar cualitativamente la dinámica del sujeto.

2.1.2 EL METODO PERSONOLOGICO

En la presente investigación, el análisis del proceso de construcción de los sujetos de alto y bajo rendimiento escolar, así como de su formación subjetiva a partir de las interrelaciones que éstos tienen con sus compañeros, maestros, padres, comunidad y escuela, se apoyará en la aproximación de la Teoría Personológica, la cual se define como "una construcción teórica de la subjetividad a nivel psicológico (que), se orienta cada vez más a la investigación cualitativa, penetrando en formas cada vez más complejas de la expresión psicológica del hombre". Resaltando que "la Psicología de la personalidad no

agota su objetivo en los procesos de construcción cognitiva de la realidad, ni piensa que estos son primarios con relación a la motivación humana, por el contrario, se orienta a la integración de los procesos cognitivos y del aprendizaje, en sistemas subjetivos complejos, atravesados y definidos por la interrelación de complejas emociones, resultantes de las fuerzas motivacionales en interacción" (González, 1993, pág. 15).

Además se precisa que la subjetividad humana tiene un importante peso desde el momento en que se entiende que la psicología no cuenta con una reserva amplia de conocimientos totalmente comprobados en un nivel explicativo del objeto que actúen como premisas para un nuevo nivel. Así, más que de premisas, los momentos anteriores del conocimiento cobran valor explicativo en las configuraciones de cada momento actual, destacando que, "en las ciencias aún cuando contienen siempre una configuración de conocimientos objetivos o son en su momento hacia ellos, representa a su vez una construcción humana, subjetiva, por tanto, el objeto aparece clasificado, configurado y explicado a través de formas subjetivas, susceptibles de penetrar en su lógica y organización"(González, 1993, pág. 13).

Para este enfoque, en la Psicología el momento objetivo del conocimiento está ligado a lo subjetivo, ya que se argumenta que el conocimiento particular de la subjetividad humana integra reflexiones filosóficas e ideológicas, que de forma explícita o implícita, condicionan el avance del conocimiento del objeto.

A diferencia del método positivista, en éste se destaca la pretensión de aprehender la psique a través de su expresión dinámica, en donde se busca el perfeccionamiento del planteamiento metodológico y el enriquecimiento del momento empírico de la teoría y por ende una nueva construcción teórica, para hallar una integración permanente entre lo teórico y su objeto. Se explica que el conocimiento científico no se ---

entiende como algo ya acabado, sino como una retroalimentación de la construcción teórica. En resumen, el momento empírico, más que terreno para la verificación teórica, es terreno de crecimiento teórico y de integración permanente entre la teoría y su objeto, ya que para esta aproximación, la esencia de la construcción científica es la construcción teórica, pues es allí donde el pensamiento construye el objeto y lo explica. Se comprende que la ciencia debe ser explicativa y no descriptiva.

Otra de las diferencias metodológicas entre ambas corrientes teóricas, es que en la orientación personológica, al contrario de la tradicional, el instrumento de recolección de información sólo es una herramienta auxiliar del conocimiento, pues se desecha la obsesión de que es a través de éste como se obtiene la objetividad. Destacando que ésta se logra con la capacidad del sujeto cognoscente, desde la organización de la teoría, esto es, que los resultados reportados por los instrumentos, encuentren una representación conceptual que tenga un valor explicativo sobre el objeto de estudio. Sin embargo, se sostiene que no se niega la necesidad de controlar esta intervención subjetiva con montajes metodológicos cada vez más complejos, que organicen la información y explicación (González R., 1996).

Ahora nos detendremos a exponer las características del objeto de estudio del enfoque personológico.

2.2 LA PERSONALIDAD Y SUBJETIVIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO

Para lograr la pretensión de la aprehensión de la psique, la Teoría Personológica explora como objeto de estudio la personalidad, enfatizando en su carácter subjetivo, entendida "como un complejo sistema de formaciones y subsistemas psicológicos estrechamente relacionados entre sí, donde los --

contenidos y su expresión funcional se manifiestan simultáneamente en múltiples y disímiles formas, teniendo sentidos psicológicos diferentes de acuerdo al subsistema o a la formación psicológica que se integran" (González y Mitjás, 1989, pag. 120).

Esto quiere decir que es de suma relevancia para el análisis psicológico, el carácter subjetivo de la personalidad, en tanto "configuración interna, producto de operaciones y procesos que transcurren en el individuo a partir de su relación dinámica con el medio que le rodea, cuya formación no se agota en su configuración presente, sino que es susceptible de nuevos niveles de integración y de transformación"... estos procesos son subjetivos por su constitución esencial, sin embargo objetivos con relación al sujeto cognoscente, de ahí que puedan ser configurados y elaborados a través de distintas formas de expresión humana" (González y Mitjás, 1989, pag. 123).

Así, la construcción teórica de la personalidad debe explicarse como un proceso donde se integran formas distintas y con un sentido psicológico diferente, en donde se resalta el proceso de comprensión histórico, investigado por indicadores diferentes, donde tales indicadores deben integrarse al nivel de la construcción teórica.

Entendemos que la subjetividad individual se convierte en el elemento central de la personalidad, en la que se pretende explicar cómo el mundo exterior aparece construido en la subjetividad individual (o sea en la personalidad), así como las diferentes formas de configuración y expresión por parte del sujeto en su mundo exterior.

González(1985), afirma que para tener un desarrollo científico de la personalidad, se deben contemplar los siguientes aspectos:

a) Reconocimiento de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo en calidad de célula funcional esencial de la regulación de la conducta de la personalidad.

b) Estudio de la jerarquía de motivos de la personalidad, de sus distintos niveles y manifestaciones, así como de la organización de los restantes elementos y formaciones de la personalidad ante el predominio de uno u otro nivel de esa jerarquía.

c) Estudio de los diferentes niveles de regulación de la personalidad y su interrelación con su jerarquía de motivos y con la organización de las formaciones y elementos psicológicos dentro de ellos.

d) Análisis sistemático e integral de la formación de la personalidad.

f) Comprensión de la determinación social de la personalidad a través de sus complejas interrelaciones con el medio y con los demás, teniendo en cuenta en toda complejidad y especificidad los conceptos de comunicación y actividad.

Para dar cuenta de dichos aspectos, inicialmente nos detendremos a exponer cómo opera la personalidad y para ello, nos apoyaremos en González y Mitjans (1989), que nos dicen que la configuración psicológica de la personalidad se establece por la integración de dos aspectos a saber: FUNCIONALES Y ESTRUCTURALES, pero antes es conveniente destacar que en el terreno de la investigación, ésta no debe quedarse a nivel descriptivo de los contenidos psicológicos, sino que se debe conocer y explicar cómo estos contenidos participan en la regulación del comportamiento, en donde se debe mantener como eje de estudio la necesidad de definir los indicadores funcionales de la regulación psicológica y su relación con formas concretas de manifestación de la personalidad.

2.3 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA PERSONALIDAD

2.3.1 ASPECTOS FUNCIONALES

Ellos integran todos los indicadores que caracterizan la forma en que un contenido se expresa en las funciones reguladoras y autorreguladoras de la personalidad. Se refiere a cómo un contenido concreto participa en la psique del hombre. Y se explica que un indicador funcional, es aquella particularidad que distingue cualitativamente el ejercicio de la función reguladora de la personalidad y se identifican 5 fundamentalmente:

a) Rigidez y Flexibilidad: Se refiere a la flexibilidad o no del sujeto para reorganizar, reconceptualizar y renovar los distintos contenidos psicológicos de su personalidad; su capacidad para cambiar decisiones, proyectos y adecuarlos a nuevas exigencias y situaciones, así como de cambiar alternativas y estrategias de comportamientos concretos.

b) Estructuración Temporal de un Contenido Psicológico: es la capacidad para organizar y estructurar los contenidos en una dimensión futura, de tal forma que sean efectivos en el ejercicio de las funciones reguladoras presentes de la personalidad. Se dice que la organización futura de un contenido es un elemento esencial para sus potencialidades reguladoras presentes.

c) 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. En este sentido son esenciales la reflexión, los procesos valorativos, las posibilidades de elaboración compleja del sujeto y otros, que permiten el planteamiento individualizado y consciente de las direcciones esenciales en que la personalidad se expresa.

d) Capacidad de Estructurar el Campo de Acción: es la capacidad

del sujeto para organizar alternativas diversas de comportamiento ante situaciones nuevas y ambiguas. El individuo es capaz de configurar las situaciones e implicarse en ellas, optimizando la información personalizada relevante de que dispone.

e) 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. Quiere decir que ante vivencias negativas e inexplicables, el individuo se esfuerza por establecer un criterio explicativo que le permita estructurar su campo de acción (González y Mitjás, Pag. 26 y 27).

Los autores explican que estos indicadores se expresan en estrecha relación configurando interrelaciones estables y que forman parte de las expresiones de la personalidad. A tal integración necesaria de indicadores funcionales, las denomina como nivel de regulación de la personalidad por su significado de la misma en las definiciones cualitativas de las funciones reguladora y autorreguladora de la personalidad.

2.3.2 ASPECTOS ESTRUCTURALES

Por aspectos estructurales, se entiende la forma estable que asumen los contenidos psicológicos para expresarse en las funciones reguladoras de la personalidad, en donde cualquier contenido participa de forma casual o irregular y se definen 3 niveles de integración de los contenidos psicológicos en su constitución estructural:

a) Unidades Psicológicas Primarias: constituyen una integración cognitiva-afectiva relativamente estable, que actúa de manera inmediata sobre el comportamiento ante las situaciones vinculadas a su acción reguladora, en donde el nivel de ---

mediatización que ejerce la personalidad sobre ellas depende del nivel de regulación en que ésta opera. Como ejemplo de estas unidades psicológicas tenemos a los motivos, las normas, los valores, las actitudes y los rasgos.

b) Formaciones Psicológicas: se definen básicamente por la categoría de formación motivacional compleja, utilizada para designar formaciones como los ideales morales, autovaloración e intenciones profesionales y se explica que tienen un carácter motivado, pero más complejo que el motivo, ya que las operaciones cognitivas del sujeto son esenciales, pues el contenido de la formación motivacional siempre aparece elaborada por el sujeto, constituyendo un sistema de información personalizada relevante que permite a la personalidad operar conscientemente con dichos contenidos, realizando el potencial motivacional de los mismos en estrategias, valoraciones y objetivos muy elaborados.

c) Síntesis Reguladora: el carácter sistemático de la personalidad hace que sus elementos y formaciones se integren en distintas configuraciones psicológicas de forma simultánea y que tienen una particular relevancia en la regulación del comportamiento. A estas configuraciones se les llama Síntesis reguladora y se maneja como ejemplo la conformada por la relación ideal, autovaloración, sistema de objetivos y capacidad de anticipación. Otra síntesis reguladora es el efecto de inadecuación, que es la interrelación necesaria entre el nivel de aspiraciones artificialmente elevado y la inseguridad no consciente del sujeto en sus posibilidades (González y Mitjans, 1989, pag. 27, 28 y 29).

2.4 RECONOCIMIENTO DE LA UNIDAD AFECTIVO-COGNITIVA

Un principio esencial para el estudio de la personalidad, lo es el reconocimiento de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, y es por ello que el enfoque personológico asume como interés de estudio dicha relación, en donde se aclara que el -

análisis no se reduce ni a uno ni a otro, ni tampoco la sumatoria de ambos, ya que se entiende que los contenidos de la personalidad son una integración funcional de ambos. Explicaremos como se dá este proceso.

Para González y Mitjás(1989) el hombre desde que nace está en constante intercambio de información y afecto con su realidad permitiendo el desarrollo de su personalidad. Explican que desde que nace, el sujeto se implica en dos sistemas que se integran entre sí: el sistema de comunicación y el de actividad, donde la relación más temprana del niño es esencialmente emocional a través del contacto directo con la madre, y posteriormente el desarrollo de procesos sensoriales por medio de su interacción con el medio y el desarrollo de su actividad motriz, van determinando la formación de sus distintas percepciones sobre el medio que les rodea. De este modo, se dice que los procesos emocionales y cognitivos se desarrollan simultánea e integralmente a lo largo de su desarrollo infantil.

En la formación de la personalidad propiamente dicha, el sujeto se apoya en los procesos cognitivos, pues a través de éstos se configura la información relevante sobre la cual va a operar, conceptualizando su expresión personal. Así, él está inmerso en un proceso constante de recepción y elaboración de información en relación con su medio, aclarando que no toda información forma parte de su repertorio de acción de la personalidad, sino sólo la que resulta relevante para las operaciones reguladoras de la personalidad y es la que está estrechamente ligada a las motivaciones, provocando que el proceso de recepción sea activo, individualizando el sujeto la misma a los fines de sus operaciones personales de la personalidad.

Los autores recalcan que se trata de un proceso de base motivacional que se desarrolla en la esfera de la cognición y

que no se genera como un proceso general ni expresa un mismo nivel de desarrollo en todas las personalidades, sino que es un proceso particular a cada individuo, basando su diferenciación en el nivel de desarrollo alcanzado por la personalidad y en el desarrollo motivacional que ésta logra en sus diferentes áreas de expresión individual.

Para aclarar la idea, nos apoyaremos en los argumentos de los investigadores mencionados, para señalar que la teoría personológica sostiene que "unas veces la idea, la reflexión o la valoración sobre algo, se construye sobre las bases de las emociones, como manifestación de nuestros motivos, en otras ocasiones, las emociones aparecen como resultado de un proceso reflexivo y valorativo, que conducen a incluir un hecho en los marcos de un motivo de nuestra personalidad"(González y Mitjás, 1989, pag. 38).

A manera de ejemplo, y para demostrar la interrelación entre lo cognitivo y afectivo en la conformación de la personalidad y al mismo tiempo, la relación entre los indicadores funcionales de la regulación psicológica con formas concretas de manifestación de la personalidad, describiremos las características de un nivel de regulación que los autores denominan como conciente-volitivo, el cual es considerado como superior y que expresa una estrecha unidad entre los contenidos y sus funciones:

- *)"Capacidad del sujeto para orientar su conducta presente a través de objetivos y modelos futuros bien fundamentados.
- *)Capacidad del sujeto para mediatizar las esferas esenciales de su comportamiento, por una amplia reflexión y elaboración que respalde las diferentes posiciones que asume en ella.
- *)Capacidad del sujeto para implicarse profundamente en las direcciones esenciales de su comportamiento, lo que determina que sea profundamente reflexivo también hacia sí mismo.

*)Tendencia constante del sujeto a estructurar intelectualmente sus distintos conflictos y las vivencias más complejas que experimenta en las direcciones esenciales de la personalidad" (González, 1985, pag. 61).

Como se puede entender, a través de las características del nivel de regulación llamado consciente volitivo, se destacan formaciones motivacionales complejas de la personalidad (como convicciones, ideales, autovaloración e intenciones, que corresponden a los niveles de integración de los contenidos psicológicos, abordados en los aspectos estructurales de la personalidad), en las que se produce una unidad indisoluble entre la fuerza de los motivos y la elaboración consciente por parte del sujeto de los contenidos de dichos motivos.

Al mismo tiempo, por medio de este ejemplo, podemos observar como se da la integración de los contenidos y las funciones y por otro lado, la integración de lo cognitivo y afectivo como célula funcional de la regulación de la dinámica de la personalidad.

2.5 CARACTER ACTIVO DEL SUJETO

Para comprender mejor aún cómo funciona la personalidad, destacaremos el carácter activo del sujeto como portador y expresión activa de la formación y dinámica de la personalidad y para ello nos apoyaremos en algunas características que González y Mitjás(1989) hacen al respecto:

*)El sujeto expresa activamente su personalidad ante las contradicciones y cambiantes situaciones de la vida, tomando decisiones y configurando proyectos sobre la base de su personalidad, la que a su vez se desarrolla en ese intercambio vivo con la realidad.

*)La personalidad constituye una configuración sistemática de

los principales contenidos y operaciones que caracterizan las funciones reguladoras y autorreguladoras del sujeto, que en los distintos momentos de su comportamiento tiene que actualizar ante las situaciones que enfrenta mediante sus decisiones.

*) La personalidad como integración psicológica individual asume de manera activa las reflexiones, valoraciones y decisiones ante las exigencias externas.

*) El sujeto individual concreto, como expresión de su personalidad, mediatiza activamente, a través de sus operaciones psicológicas, su vínculo con las influencias externas y con su propia actividad.

*) En la personalidad se dan sistemas de regulación que permiten al sujeto fijar e individualizar un sistema de información personal, que expresen su continuidad histórica en las reiteradas interacciones que el individuo establece con el medio (y que se expresan de diferentes formas como valores, ideales, intereses, convicciones, etc.). De este modo, el sujeto actúa como un mediatizador activo de todas las influencias del medio que recibe, así como de las actividades que realiza, lo que determina su intervención directa, en el sentido psicológico, para la personalidad.

2.6 CARACTERISTICAS METODOLOGICAS DEL MODELO PERSONOLOGICO

Es importante destacar que en la metodología de investigación de la personalidad, lo personológico se integra en el sujeto psicológico concreto, integración que plantea el nivel individual como elemento de estudio el cual debe hacerse a partir de los elementos esenciales que se definen en las síntesis individuales construidas a través de su configuración que se observa en las manifestaciones funcionales y de contenido y que es asequible sólo a la explicación (González, R., 1995).

De este modo, se aclara que para descubrir lo general, son

momentos relevantes lo individual y particular, ya que lo general no se logra con la construcción o reproducción del evento, sino a través de la explicación, al estudiar lo singular, ya sea a nivel social o individual, en donde se requiere de la capacidad explicativa para extraer el comportamiento de lo que fue relevante en esa singularidad en relación al conocimiento general.

Por otro lado, debemos señalar que uno de los criterios a los que tiene que someterse la aproximación que ahora nos interesa, se refiere a la validez y continuidad de la construcción teórica y para ello, González R. (1995) destaca que ésta no se da a partir de criterios de frecuencia ni de reproducción de respuestas similares ante condiciones idénticas en momentos diferentes (como la búsqueda del dato concreto a través de la experimentación, tal como lo asume el conductismo), ya que para los seguidores de este enfoque, aprehender un proceso psicológico significa capturarlo en su continuidad por medio de múltiples expresiones. Por ello, el énfasis de la presente proposición, está en la capacidad para definir indicadores e integrarlos en configuraciones explicativas concretas, destacando que el proceso de definición de indicadores es una expresión activa del investigador, no una expresión mecánica del instrumento.

Es importante destacar, como se ha venido insistiendo, que el concepto tradicional de lo científico nos ha hecho creer que el dato y la cuantificación son criterios objetivos que se deben cubrir en una investigación que se precie de científica.

Este hecho ha provocado que otras aproximaciones con enfoques cualitativos tengan que responder al cuestionamiento de cómo estudiar objetivamente los procesos psicológicos que no son observables, ya que ellos parten de la lógica de que sí no es observable y demostrable, no es viable de aportar información

confiable y científica.

El enfoque Personológico desmitifica tal postura, pues desecha toda posibilidad de explicar sus hallazgos por medio del dato cuantificable (cuya crítica ha sido expuesta al principio del capítulo), utilizando el análisis cualitativo, en tanto explicativo de los datos hallados, haciendo énfasis que "en el proceso de construcción teórica de cualquier ciencia, lo no observable se configura a partir de indicadores observables", los cuales "no son una expresión lineal ni completa a nivel sensorial de lo no observable, sino que, es a través de indicadores del objeto como se adquiere un sentido para la construcción teórica"(González,1993, pag. 105).

Bajo esta perspectiva, se entiende que los procesos psicológicos a estudiar no deben ser reducibles a indicadores meramente observables, sino que deben ser conceptualizados, analizados y explicados a partir de la representación teórica que sustenta la investigación. En resumen, los indicadores permiten la construcción y análisis explicativo de lo no observable del proceso psicológico que se aborda y que tienen su sustento explicativo y científico en el marco teórico en que se apoya.

2.7 INSTRUMENTOS DE DIAGNOSTICO

La teoría que ahora asumimos, destaca la creación de instrumentos de investigación que estén acordes a las pretensiones cualitativas en el proceso de la explicación. Así, en algunos casos los instrumentos van a explorar indicadores que brindan un reflejo complejo de lo que se busca, pero en otros casos se hace indispensable la interpretación, la cual consiste en integrar de forma congruente indicadores relevantes para configurar procesos o dinámicas que el instrumento de ---

diagnóstico no puede brindarnos, ya que el diagnóstico e investigación de la personalidad no se puede conformar con la detección de indicadores generales, sino que se debe apelar a la interpretación a través de las configuraciones individualizadas, para integrar lo general en la individualidad concreta que se estudia y descubrir así los aspectos singulares.

Para ser congruentes con la unidad cognitivo-afectivo, esta teoría ha diseñado y retomado sus propios instrumentos de investigación de la personalidad, cuyo eje de exploración es la búsqueda de indicadores concretos expresados en la actividad intelectual del sujeto y que sirva para analizar el potencial motivacional de los contenidos, así como de las particularidades funcionales de la personalidad.

Las herramientas que se emplean son instrumentos que reportan indicadores del proceso que se estudia (y que como se ha dicho, para configurarlos acorde a la teoría de que partimos) y que se integran sobre la base de una experiencia única e irrepetible en el individuo concreto.

La teoría busca integrar las manifestaciones más complejas de la personalidad, proponiendo técnicas abiertas no estandarizadas, que "se orienten a la definición tanto de los contenidos sobre los cuales la personalidad se expresa en sus sistemas valorativos y de comportamiento, como de los contenidos funcionales que caracterizan esos contenidos a su función reguladora y autorreguladora" (González, 1993, pag. 75).

En esta dirección se sugieren como instrumentos de diagnóstico las frases incompletas, completamiento de cuentos, composición de narraciones e historias, conflicto de diálogos y expresión de ideas, que permitan la expresión activa del sujeto, pero ante situaciones no estructuradas, vinculadas a la búsqueda de la expresión de indicadores funcionales de la personalidad.

Para cumplir con los criterios de validez de los instrumentos abiertos en el diagnóstico de la personalidad, se explica que está dada por su capacidad para revelar indicadores que tienen un valor generalizado sobre el proceso o función que ellos mismos evalúan y que sin embargo no abarcan toda la información general o específica sobre el proceso estudiado y por ello se sugiere completar con otras formas activas de interacción con el sujeto, como entrevistas, observaciones directas, etc..

Asimismo, la flexibilidad en estos instrumentos es una condición necesaria de la investigación y el diagnóstico de la personalidad, siempre que haya una adecuada definición de indicadores sobre los aspectos de interés que se pretenden determinar con la utilización de los mismos. Así, los instrumentos tiene un valor, siempre que reporten indicadores que pueden ser o no congruentes con los obtenidos, pero que se puedan articular por su sentido en el sistema general de indicadores, de acuerdo a la posición teórica asumida.

CAPITULO 3. ANALISIS DE LA CONSTRUCCION Y CARACTERIZACION SUBJETIVA EN LOS NIÑOS ESCOLARES DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO DE EDUCACION PRIMARIA.

3.1 METODOLOGIA

3.1.1 METODO

Para lograr el análisis cualitativo en el proceso de explicación y para ser congruentes con el enfoque personalógico, que destaca la unidad cognitivo-afectivo en la caracterización psicológica de los alumnos de alto y bajo rendimiento, se utilizaron instrumentos de diagnóstico abiertos y observaciones directas, los cuales -como hemos informado en el capítulo anterior-, tienen la ventaja de permitir la exploración y hallazgo de indicadores concretos, que en algunos casos son un reflejo complejo de lo que se investiga y en otros, tenemos que hacer uso de la interpretación a partir de los indicadores relevantes que nos ofrecen. Para ello empleamos los siguientes instrumentos:

- a) Observaciones Directas en el Salón de Clases.
- b) Realización y Contestación de Cartas.
- c) Composición de Cuentos o Historias por los Escolares a Partir de Láminas.
- d) Completamiento de Cuentos por los Escolares.
- e) Completamiento de Frases por los Escolares.
- f) Análisis de Cuadernos.
- g) Narraciones y Entrevistas a la Profesora, Escolares, Compañeros y Familiares.

3.1.2 POBLACION

La investigación se llevó a cabo con 2 alumnos de alto -

rendimiento y 2 alumnos de bajo rendimiento escolar del cuarto grado, grupo "B" de la Escuela Primaria Andrés Molina Enriquez de la zona 03 turno vespertino, ubicada en la Unidad Barrientos, estado de México, Municipio de Tlanepantla.

Dos menores con diferente nivel fueron elegidos por la maestra del grupo, por su historia escolar y otros dos los elegimos nosotros por la caracterización que hicimos a partir de las observaciones directas. Como no coincidieron las elecciones, se determinó analizar los casos de los 4 escolares.

3.1.3 UBICACION CONTEXTUAL

La escuela se ubica en una zona urbana altamente industrial y densamente poblada en la periferia del Municipio de Tlanepantla a las faldas de un cerro, donde sus habitantes son de clase social baja y media baja con poca remuneración económica, con empleos fijos de obreros, empleados, policias, etc. o eventuales como albañiles, peones, comerciantes en pequeño, etc. y que cuentan con todos los servicios públicos y con casas construidas en su mayoría de concreto. La zona se considera como ligeramente problemática, ya que se detectan bajos niveles de escolaridad con casos de pandillerismo y drogadicción. En la cercanías de la escuela no existen espacios recreativos, culturales ni deportivos.

En lo que se refiere a la escuela, es suficientemente grande, con patio y área de ejercicios o deportes. Aún y cuando está hecha de concreto, muestra condiciones físicas deterioradas, pues se dice que fue la primera escuela de la colonia. Su fachada e interiores están desgastados al grado de que algunos salones sufren de filtraciones de agua en temporadas de lluvia.

Como en cualquier escuela primaria oficial, su organización interna estaba centrada en la autoridad del director y es a él a quien se dirigían los alumnos y maestros para tratar asuntos administrativos, académicos y otros varios. No obstante, el régimen disciplinario era bastante flexible ya que no existía vigilancia especial para los maestros ni para los alumnos, pues podían desplazarse con libertad por cualquier lugar de la escuela y eran estos últimos incluso, los que regularmente abrían la puerta de salida cuando alguien tocaba. Por otra parte, muchos no llevaban el uniforme reglamentario, ni les exigían el corte de pelo, aseo personal, etc..

La primaria contaba aproximadamente con 500 alumnos de todos los grados, distribuidos en 14 grupos, donde la planta docente era en su mayoría femenina y joven (sólo se detectaron 2 profesores). Ocasionalmente se les observaba platicando en subgrupos de 2 a 4 en los pasillos o patio de la escuela y mostraban una relación positiva y amistosa entre ellos y con el director.

Las características socioeconómicas de los menores, eran en lo general de condición baja, hecho que se destacaba en el desaseo personal de muchos niños, la sencillez y desgaste en sus prendas de vestir, calzado, útiles escolares y como en varios casos donde los escolares tenían que ayudar a sus padres en el trabajo. Además por su apariencia física, muchos de ellos denotaban evidentes carencias alimenticias.

El grupo al que pertenecían los 4 niños investigados estaba conformado por 36 alumnos, bajo la enseñanza de una profesora de 32 años de edad, soltera y con formación profesional de licenciatura en el magisterio, con 8 años de experiencia en la docencia. Sólo trabajaba un turno y había estado en otra escuela distinta, la cual cambió por ésta última por la cercanía a su domicilio. Ella decía sentirse en un ambiente agradable pues la

relación con sus colegas y directivos era buena y porque le ofrecían grupos con los niños más grandes (de cuarto y quinto año), ya que son con los que más le agrada trabajar, pues según ella, "su carácter se ajusta más a los niños grandes" (se describe como callada, poco comunicativa y seria). En realidad era seria, enérgica y poco afectiva.

El trabajo de investigación, aplicación de instrumentos y recolección de información se llevó a cabo del mes de marzo al mes de julio, período en el que están establecidas fechas festivas que se aprovecharon para la realización y contestación de cartas por los alumnos (30 de abril Día del Niño; 10 de mayo Día de la Madre y; 15 de mayo Día del Maestro).

3.1.4 PROCEDIMIENTO

La escuela fue contactada junto con el coordinador de proyecto y acudimos juntos para solicitar al director de la primaria el permiso para que se nos permitiera llevar a cabo la investigación. Se le explicó que se trataba de un proyecto por parte de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el objeto de detectar e investigar a niños de alto y bajo rendimiento escolar, que ya presentaran algún antecedente con esas características y conocer la influencia del medio familiar, escolar y social en la conformación de tales procesos.

El director accedió a que se llevara a cabo dentro del salón de clases, tal como se le pidió y con el consentimiento de la maestra titular, se nos asignó el grupo de manera azarosa, ya que hubo otros compañeros que realizaron su investigación en la misma escuela.

Fuimos dos egresados de la carrera de psicología los que llevamos a cabo las observaciones y antes de iniciarlas, ---

acudimos con la maestra del grupo y acordamos que se nos presentara ante el grupo con los siguientes comentarios "se trata de unos jóvenes que estarán por un tiempo con nosotros". Aclarándole que no agregara nada más, mucho menos que comentara que éramos psicólogos, auxiliares, observadores, etc., con el objeto de evitar prejuicios o animadversión, que impidieran el flujo de información de lo que los escolares sientan, hagan o piensen; por nuestra parte sólo le dijimos que íbamos a observar y tomar nota del comportamiento de los niños, sin interferir en la dinámica del grupo.

Antes de iniciar nuestra investigación, acordamos que al ingresar al grupo, no interferiríamos en la interacción del grupo y sólo nos abocaríamos a tomar notas. Se dió la libertad de dialogar e interactuar con los alumnos, sólo sí ellos eran los que lo iniciaban. Nosotros siempre nos mantuvimos en la ambigüedad para propiciarlo de ese modo y a las preguntas iniciales que nos hicieron, sólo respondimos de manera escueta, aunque buscando ser amigables. En el recreo por ejemplo, pudimos interactuar, platicando o incluso jugando, pero sin permitir que conocieran nuestra función real. Nunca fungimos como autoridad, ni tampoco permitimos que la maestra nos delegara alguna responsabilidad, como cuidar al grupo o explicar a algún niño, etc..

3.1.4.1 OBSERVACIONES DIRECTAS

Para llevar a cabo las observaciones directas utilizamos como guía los siguientes aspectos:

- *Vivencias afectivas en la comunicación verbal y no verbal.
- *Respeto y desarrollo de la individualidad.
- *Desarrollo de la seguridad psicológica.
- *Sobre la persona del alumno.

- *Ejercicio de la autoridad.
- *Interacción fuera del salón de clases.
- *Geografía e interacción dentro del salón de clases.
- *El tiempo mínimo para cada sesión fue de 2 horas.
- *Se dividió geográficamente al grupo, según el número de filas (4 en total) y los observadores siempre nos sentamos en la parte trasera del salón.

Nuestras sesiones de observación se distribuyeron del siguiente modo y con estas características:

A.-Sesiones de observación para integrarnos al grupo, romper el hielo y para identificar la rutina o dinámica de la maestra en el salón de clases, así como del comportamiento de los niños ante la situación de clases.

Esto se llevó a cabo en las 4 primeras sesiones y la mecánica a seguir fue así: un investigador se abocó a tomar nota de la rutina que la maestra lleva a cabo en el salón de clases. Se buscó identificar los patrones de conducta y enseñanza en el salón, de las actividades que ella realiza de manera más o menos sistemáticamente a la hora de entrada y después del recreo.

Otro observador tomó nota de la dinámica del grupo ante la situación de clase, es decir, cómo se distribuyen los mesabancos, qué acomodo hay, si siempre se sientan en el mismo lugar, etc., así como de la interacción que se da en relación a la rutina de la maestra, bajo el siguiente patrón:

- a)El observador tomó nota de la fila 1 por espacio de 15 minutos, contextualizándolo con lo que pasaba en el grupo.
- b)Se Observaba a la siguiente fila por espacio de 15 minutos y se contextualizaba con lo que pasaba en el grupo. Así hasta tomar

nota de las 4 filas en que se componía el grupo.

c) Estaba claro en el observador que si había algún evento importante en otra fila no contemplada en el segmento de tiempo asignada a alguna en especial, debería tomar nota de ello, por considerarse importante en el desarrollo de la clase (agresiones, juegos, distracciones al compañero, etc.). De hecho, este principio fue tomado en cuenta en todas las observaciones subsiguientes.

B.-En las sesiones de observaciones intermedias y finales, ambos nos abocamos a tomar nota de todo el grupo, incluyendo la dinámica de la maestra y la interacción académica y afectiva que se dió con los alumnos y se realizó del siguiente modo:

a) Se utilizó el mismo patrón que describimos en los párrafos anteriores. b) En la sesión 7, al final de la clase, fue cuando le preguntamos a la maestra por el niño que estimara de alto y bajo rendimiento. Nos dió un nombre para cada uno de estos niveles y fueron, JANETH de bajo rendimiento y ERASMO de alto rendimiento. Nosotros elegimos a otros dos, JOSE ELIAS de bajo rendimiento y EDUARDO de alto rendimiento y fueron en base a las observaciones y caracterizaciones que detectamos en el grupo. Como no coincidieron con los señalados por la maestra, se determinó que fueran esos 4 los sujetos de análisis.

c) En las últimas sesiones nos focalizamos más a tomar nota del comportamiento, actitudes y desempeño de la interacción de dichos sujetos, así como de la interacción del maestro en relación a tales niños.

C.-También se tomaron notas en el segmento del recreo, recesos y cuando la maestra se alejaba del grupo, ya sea para ensayar bailables o para atender algún otro asunto personal. Allí observamos la interacción alumno-alumno y alumno-maestra en lo general y, en lo particular de los alumnos de alto y bajo rendimiento en relación con sus compañeros o maestra.

Cabe aclarar que aquí sí se permitió la interacción física y verbal entre nosotros y los alumnos, respetando las normas ya aclaradas anteriormente.

3.1.4.2 REALIZACION Y CONTESTACION DE CARTAS.

La subjetividad del menor fue explorada a través de un instrumento de investigación abierto, como lo es la realización y contestación de cartas y se llevaron a cabo en 5 partes,, con tres fechas significativas para los niños: Día del Niño; Día de la madre y Día del Maestro.

a) Por Motivo del Día del Niño: 30 de Abril.

*) La primera parte se llevó a cabo un día antes de dicha conmemoración y la maestra dirigió las instrucciones ante nuestra presencia. Les entregó un sobre cerrado con un papel y les pidió que, en el papel escribieran una carta al niño que quisieran o a todos los niños, diciéndoles lo que gustaran y sí se trataba de un niño en particular, que anotaran su nombre. La profesora les ordenó que entregaran la carta con sus datos completos.

*) La segunda parte fue posterior al festejo de los niños, con la intención de que respondieran una carta que un niño deseaba que le contestaran. Se trató de un niño hipotético (ya que nosotros elaboramos la carta y la fotocopiamos para cada alumno), que tenía bajo rendimiento escolar, que no le gusta la escuela, no le va bien en ella y sus aspiraciones son las de trabajar (véase anexo 2). La maestra dirigió la petición y le entregó a todos los niños dos sobres, uno con una hoja en blanco y otro con la carta que supuestamente había escrito otro niño y textualmente les dijo: "les doy dos sobres, uno contiene una carta que a un niño se le ocurrió escribir para que le contestaran. Léanla con cuidado y contéstenle en el otro sobre. Cíerrenlo y me lo

entregan con todos sus datos".

*)Para la siguiente sesión se realizó la misma dinámica, sólo que ahora se trató de un niño de alto rendimiento escolar y que se precia de ser buen estudiante con altas calificaciones, que se interesa por la escuela y que tiene aspiraciones de ser maestro (véase anexo 3).

b)Por Motivo del Día de la Madre: 10 de Mayo .

Se llevó a cabo un día antes del festejo y a todos los niños se les proporcionó papel y un sobre para que lo entregaran cerrado con sus datos. La maestra dirigió la instrucción y les pidió que escribieran una carta para una mamá en particular o a la mamá en general, con la aclaración de que sí era para alguna mamá en particular, escribieran su nombre y datos en el sobre.

c)Por Motivo del Día del Maestro: 15 de Mayo

Se llevó a cabo antes del Día del Maestro y se utilizó la misma dinámica que la carta para la mamá, sólo que ahora fue dirigida por nosotros y con la ausencia de la maestra (previamente se le pidió que saliera un momento del salón), con el objeto de no inhibir el mensaje del niño con respecto a la maestra, ya que podían suponer que ella la iba a leer.

3.1.4.3 COMPOSICION DE CUENTOS O HISTORIAS

La aplicación de este instrumento de diagnóstico se llevó a cabo después de la sesión número 7 y sólo se aplicó con los 4 sujetos detectados, es decir con JANETH Y JOSE ELIAS (bajo rendimiento) y ERASMO Y EDUARDO (alto rendimiento). Esta fase tuvo 2 variantes y se aplicó a cada niño por separado en un salón aislado y destinado para biblioteca, pero que en realidad no funcionaba como tal. Para ello se pidió permiso a la maestra

para que los dejara salir de su clase. En una sólo sesión aplicamos las dos variantes para cada escolar, pero en forma separa para cada uno de ellos.

a) Ordenamiento de Láminas:

Se le presentaron 4 láminas ordenadas como la prueba lo indica (véase anexo 4), y se le pidió al niño que le diera un orden como a él le pareciera y luego se le pidió que realizara (platicara) una historia en función de dicho orden. Nosotros escribimos lo que relataba el menor, así como cada una de sus actitudes, expresiones y/o emociones que mostró.

b) Selección de Láminas:

Se le mostraron 3 láminas en el orden que la prueba lo indica (véase anexo 5) y se pidió al niño que eligiera 1 entre todas, la que más se relacionara con algo que haya vivido o sea importante para él. Después se le pidió que relatara una historia en relación a su vivencia asociada a la lámina que eligió. También se tomó nota de las actitudes, expresiones y emociones del infante.

3.1.4.4 COMPLETAMIENTO DE CUENTOS.

También se trabajó en forma separada con los escolares en el mismo espacio ya descrito y se aplicó en otra sesión distinta. Fueron 2 cuentos los que se aplicaron para cada uno.

a) Se les presentó en forma impresa, un cuento sobre una película que se desarrolla sobre el salón de clases, bajo las siguientes 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". A continuación está la narración de la película y en la parte de abajo, hay 3 preguntas que se le hacen para que escriba y exprese lo que quiere (véase anexo 6).

b) Se les presentó un cuento impreso el cual tenía la siguiente instrucción escrita "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 te hacen". En la parte de abajo se escribió el cuento y una vez leído se le pidió que contestara como el quisiera 3 preguntas escritas (véase anexo 7).

3.1.4.5 COMPLETAMIENTO DE FRASES POR LOS ESCOLARES.

Se le dió a cada niño por separado unas hojas con 72 frases incompletas. Las instrucciones estaban impresas y decían lo siguiente "Lee cuidadosamente estas instrucciones" "Te pedimos nos ayudes con este trabajo. Tu ayuda será muy valiosa. Completa o termina estas frases diciendo lo que realmente sientes, lo que pienses o lo que crees al leer cada una". En la parte de abajo estaban las frases incompletas y se le pidió que las completara en forma escrita (véase anexo 8).

3.1.4.6 ENTREVISTA A LA MAESTRA, ESCOLARES, COMPAÑEROS Y FAMILIARES.

A.- Se aplicó una entrevista a la maestra de los infantes, con el siguiente esquema a explorar y siempre enfocándonos a los alumnos elegidos:

- a) Sobre el aprendizaje de cada una de los alumnos elegidos.
- b) Sobre la relación social y afectiva entre alumno-compañeros y alumno-maestro, dentro y fuera del salón de clases.

- c) Sobre su persona.
- d) Sobre su historia personal y desempeño académico previo y,
- e) Sobre su familia.

B.- Se aplicó una entrevista a cada una de las mamás de los 4 niños. Esta se realizó con la ausencia del papá, ya que fueron ellas las que acudieron al llamado que la maestra les hizo y se indagó lo siguiente:

- a) Situación socio-económica.
- b) Situación familiar.
- c) Rendimiento escolar.
- d) Atención afectiva y escolar e,
- e) Intereses del menor.

C.- Se aplicó entrevista a la maestra sobre su trayectoria docente y se atendieron los siguientes aspectos:

- a) El inicio e historia de su magisterio.
- b) Su desempeño inicial y actual y,
- c) Su relación y concepción de los niños de alto y bajo rendimiento. Asimismo se exploró sobre la evolución o cambio de percepción que ella ha tenido sobre dichos procesos.

D.- Se entrevistaron a 4 compañeros de grupo de los niños estudiados, para que nos hablaran acerca de los alumnos que ellos consideraran de alto o bajo rendimiento, así como de los menores de nuestro interés. Tal información se recabó en situaciones informales como en el recreo o descansos y en algunos casos pidiéndole permiso a la maestra para que nos permitiera sacarlos de su clase y aplicar la entrevista en el salón destinado a la biblioteca. Se utilizaron los siguientes ejes para la búsqueda de información:

- a) Información de los compañeros que ellos consideraban de alto o bajo rendimiento, así como de los menores que hemos

investigado.

- b) Detallar sobre su comportamiento dentro y fuera del salón de clases.
- c) Indagar sobre su desempeño escolar.
- d) Sobre su familia y,
- e) Se les pidió que realizaran comparaciones en torno a su capacidad y vínculos afectivos para con él.

E.- Se aplicó entrevista a cada uno de los 4 niños investigados y giró en torno a la narración de su trayectoria escolar, tanto afectiva como académica, en la escuela o en relación a ella. Se usó el siguiente esquema para la recolección de datos:

- a) Su historia escolar, del kinder hasta la actualidad.
- b) Intereses.
- c) Vivencias agradables y desagradables.
- d) Vínculos afectivos.
- e) Impresión de su desempeño escolar y,
- f) Relación con sus compañeros y maestros.

3.1.4.7 ANALISIS DE CUADERNOS.

Considerando que los cuadernos constituyen importantes indicadores del desarrollo académico, personal y emotivo del escolar, utilizamos este mecanismo. Para ello solicitamos a la maestra que nos facilitara los cuadernos y libros de cada uno de los 4 menores y para analizarlos tomamos en cuenta los siguientes factores:

- a) Buscamos indicadores de algunas cuestiones académicas a través de las notas que obtuvieron, su desempeño en las distintas materias, el desarrollo de las habilidades en la escritura, cálculo, ortografía, desarrollo de la comunicación escrita, etc. y,
- b) Conocer su desarrollo personal y emotivo, como la limpieza y cuidado, orden, expresión de sentimiento (a través de frases,

palabras o dibujos), sus gustos y preferencias, expectativas sobre el futuro, opiniones sobre la maestra y la escuela, etc..

3.2 RESULTADOS Y ANALISIS CUALITATIVO

Como se ha señalado, la presente investigación se inserta en un proyecto general de investigación que se realiza en la Escuela Nacional De Estudios Profesionales plantel Iztacala (UNAM) que se llama Desarrollo Psicológico en el Ambito Familiar (DEPAF) y que se enmarca específicamente en la línea de investigación sobre Escuela. En el se plantea como objetivo general el delinear desde una visión del desarrollo como unidad afectiva-cognitiva, una caracterización psicológica de los alumnos que la escuela considera con bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria.

Ahora bien, apoyados en esta línea de investigación, el presente reporte se plantea la exploración de dos objetivos particulares:

- a) Analizar el proceso de construcción de los sujetos de bajo y alto rendimiento escolar en educación primaria y,
- b) Estudiar las formaciones subjetivas de los sujetos de bajo y alto rendimiento escolar en la educación primaria.

A continuación abordaremos el primer objetivo particular haciendo una aproximación al diagnóstico y análisis cualitativo del proceso de construcción de los 4 niños detectados como de alto y bajo rendimiento.

3.2.1 CONTEXTO FISICO Y ESCOLAR

Como ya se ha explicado en el capítulo 1 referente a la Problemática del Rendimiento Escolar, el alto y bajo rendimiento

del estudiante es el producto de un proceso de construcción donde intervienen actores individuales, sociales e institucionales como la familia, el maestro, la institución educativa y los compañeros y que, cada una de estas instancias son esenciales para dar cuenta de ello.

Antes de entrar al análisis de caso por caso, vamos a explicar las características de recolección de datos y exponer de manera general la rutina de la maestra, así como la dinámica del grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.1.1 CARACTERISTICAS DE LA RECOLECCION DE DATOS

Como se ha mencionado, parte de la recolección de datos se dió en el salón de clases, en donde fuémos como "unas personas que estarán por algún tiempo con nosotros", tal como nos presentó la maestra. Tuvimos cuidado de no interferir en la dinámica del grupo, ni de involucrarnos en sus actividades: sólo nos abocamos a observar, a tomar notas y aunque a veces había excesiva inquietud en los escolares (se paraban, gritaban, agredían, copiaban, etc.), nunca nos entrometimos. En este sentido, creemos que los menores actuaron tal como son, sin aparentes inhibiciones, aunque en un principio la maestra se mostró sumamente tolerante con sus alumnos, pero después mantuvo mayor control a través de castigos, regaños y/o gritos.

Otra parte de la información la recolectamos en el recreo o cuando tenían algún otro receso, siempre con el cuidado de no emitir juicios de valor a su dinámica. Para no interferir en las interacciones, en algunos casos sólo observamos y/o platicamos con los niños y al final de la sesión escribíamos nuestra experiencia y los comentarios que nos hicieron. En otros casos, la entrevista se llevó a cabo en un salón separado con el objeto de que el menor expusiera abiertamente sus comentarios (como se

grabó, nos enfrentamos al problema de que otros niños curiosos se acercaban e inhibían a los entrevistados y por ello se optó por el espacio cerrado).

Se tuvo cuidado de realizar las entrevistas y/o charlas, una vez que los niños y la propia maestra se habían familiarizado con nosotros y sin embargo sí se notó cierta inhibición al principio, pero estimamos que los datos que ofrecieron son verdaderos y confiables, pues concuerdan con toda la información recolectada.

Además estimamos que fue posible romper el hielo a través de los diversos acercamiento con los menores, al principio provocado por ellos mismos (por la curiosidad de saber porqué estábamos en su escuela) y después por ambas partes, pues pudimos ganarnos la confianza de varios de ellos al sostener platicas de su interés y en ocasiones hasta de jugar, pero sobre todo, porqué al observar sus comportamientos y no emitir juicios, reprimendas o acusaciones a la maestra y/o autoridad, en cierto modo nos veían como cómplices de sus acciones (por ejemplo cuando se paraban sin permiso, cuando jugaban en el salón, cuando copiaban, cuando no trabajaban, cuando no se iban a calificar o cuando se hacían maldades, etc.). Esta situación fue por demás interesante y reconfortable para nosotros, pues facilitó nuestro propósito de conocer más de cerca el comportamiento y sentir de los infantes.

Ahora bien, para explicar el proceso de construcción de nuestros niños de alto y bajo rendimiento, es importante destacar el papel y rutina que la maestra imponía en el aula de clases, ya que es claro que los juicios y actitudes de los alumnos están influidos por los del maestro, dado que en función de él captan e interiorizan las normas de participación, de comportamiento y de excelencia, pues son quienes resaltan las jerarquías de aceptación o rechazo, destacando lo que consideran

bueno o malo de acuerdo a los criterios que impone. El maestro es lo que Lucart(1990) llama "agentes selectivos", pues el poder de él "se manifiesta en la nota, en la clasificación, en la evaluación que lleva a cabo" y que "son los medios objetivos de los que dispone para expresar su valoración con respecto al trabajo del niño" (pag. 17).

3.2.1.2 RUTINA DE LA MAESTRA

La rutina de la maestra era muy sencilla, con pocas explicaciones ya que regularmente pedía que los alumnos por sí mismos, resolvieran los ejercicios para que posteriormente fueran a calificarse, llevando su ejercicio a su escritorio. Regularmente se sentaba y pocas veces se paraba, al menos que tuviera que poner algún ejercicio en el pizarrón o salir del salón. Al inicio de las clases ella pedía que le llevaran la tarea al escritorio y algunos sí lo hacían pero otros no -la minoría-. La maestra nunca se percataba de ello, aunque daba la impresión de que no quería hacerlo. Les calificaba y les regresaba el cuaderno o libro, sin hacerles comentarios o correcciones verbales al respecto, aunque era claro que sí los niños se paraban a preguntarle o a pedir ayuda, ella no se negaba y lo hacía.

Mientras calificaba, les ponía algún ejercicio en el pizarrón o en uno de sus libros. Tal actividad no impedía que una gran parte de los infantes jugara, platicara, se parara o copiara, sin que se preocupara de ello, al menos que se sobrepasaran o que se mostraran excesivamente inquietos, ya que les llamaba la atención en forma molesta, gritándoles por su nombre.

En los 10 días de observación, la maestra se mostró regularmente tolerante e incluso muchas veces dió muestras de

desatención a ellos, pues permitía cierta indisciplina, ya que como hemos señalado, se paraban, jugaban, gritaban y platicaban, hasta el punto de provocar cierto desorden dentro del grupo. Observamos que todos los niños eran tratados más o menos del mismo modo, nunca dirigió la llamada de atención o regaño a alguien en especial de un modo frecuente o con mayor severidad en relación a los demás.

Ella se destacó como poco expresiva en sus afectos (hecho que incluso aceptó en una entrevista posterior, pues señaló que ella es así callada y que va a cumplir con su labor, es decir a enseñar), ya que casi no conversaba, convivía o sonreía con sus alumnos. En general, se mostraba seria y sólo ocasionalmente mostraba agrado y expresión de aceptación y gusto cuando algunos escolares hacían bien los trabajos, pues los halagaba y felicitaba. Si otro salía mal, sólo le entregaba su cuaderno o si había pasado al pizarrón, no lo dejaba sentarse y si las circunstancias se daban de ese modo, no lo dejaba salir al recreo hasta que hiciera bien el ejercicio. En realidad, el medio de comunicación con sus alumnos era a través de los ejercicios, tareas escolares y cuando ponía orden. Las veces que se mostró más afectiva y sonriente fue con las niñas, a la entrada o cuando se despedían y le daban un beso o saludo de mano afectuoso.

Es significativo destacar que cuando la maestra les ponía algún ejercicio, no todos los niños lo concluían y ella no percibía tal inconsistencia, ya que sólo calificaba a quienes iban al escritorio. Tal hecho provocaba una separación selectiva entre los escolares: a) los que sí sabían, entendían o podían y, b) los que no sabían, no entendían, no podían o no querían, ya que sólo a los primeros les calificaba y a los otros no.

Por otra parte, el poco interés que mostraba para observar y/o ayudar a quienes no sabían, no querían o no podían, ---

provocaba que varios de ellos, sin mediar temor alguno, se dedicaran a copiar, a jugar o no resolver el ejercicio. Regularmente tales acciones tenían poca importancia para la maestra, pues prestaba más atención por calificar. Ello generaba, incluso, que varios alumnos se sobrepasaran en relación a su comportamiento, pues llegaban a gritar fuerte, molestaban a sus compañeros, corrían o jugaban.

Por último señalaremos que fue notoria la posición de la profesora de no mostrarse autoritaria con los alumnos, ni de ridicularizar a los que cometían errores. Más bien, ponía más interés en resaltar los aciertos de los niños que sí sabían o podían, pues es allí cuando mostraba ciertas actitudes afectivas de aprobación sobre todo. En este sentido, cabe la aclaración que ella nunca permitió que algún niño sobresaliera en las participaciones, ni tampoco mostró preferencia por alguien en especial (aunque cuando los demás no sabían, se apoyaba en los que consideraba más aptos), ya que buscaba la participación más generalizada, aunque ésta se daba entre el bloque selecto de los que si entendían y/o sabían.

3.2.2 ANALISIS DEL PROCESO DE CONSTRUCCION DEL ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR.

Para esclarecer el proceso de construcción de los niños de alto y bajo rendimiento que reportaremos en la presente investigación, debemos recordar que tal proceso se configura a partir de las interrelaciones del menor con sus compañeros, maestros, escuela además de la familia y es por ello que abordaremos dichas instancias para el análisis.

CASO 1: ELIAS (BAJO RENDIMIENTO)

Se trata de un menor de 11 años de edad que vive con sus

padres y dos hermanos y que ocupa el segundo lugar de edad entre ellos. Tiene estudios preescolares y al momento de la investigación cursaba por primera vez el cuarto grado de primaria y que fue detectado por nosotros como de bajo rendimiento -a partir de las observaciones dentro y fuera del salón de clases-. Presenta como antecedentes escolares, el haber reprobado el primero y tercer grado y que fue cambiado de otra escuela a causa de su fracaso escolar cuando cursó por primera vez el primer año. En el salón de clases resaltaba por ser el más grande de todos, por el descuido a su persona y por su inquietud por el juego: se paraba, andaba de un lado a otro, buscando con quién platicar o a quien copiarle.

Como características de la familia destacamos que son 5 integrantes (los padres y 3 hijos). Los padres son de niveles escolares bajo y medio (la mamá terminó secundaria y el papá la primaria) y sus percepciones económicas son bajas. Tienen un puesto de tacos que atiende la familia e incluso el menor tenía que ayudarle de 8:00 a 11:00 P.M..

La vinculación de la familia con la escuela era deficiente. La maestra reportó que no siempre acudían a sus llamados y la mamá es quien se encargaba de asistir a las juntas o cuando mandaban citatorios. En la vinculación de la maestra con la familia, también se estima como escasa, ya que sólo había acercamiento entre ambas partes cuando se les citaba para firmar boletas o para juntas informativas.

Nunca ha tenido algún reconocimiento por su buen desempeño en la escuela, aunque a cambio ha tenido reportes frecuentes y suspensiones temporales por su comportamiento (gustaba mucho por pararse a jugar, correr en el salón, platicar o copiar a sus compañeros). En el lapso de nuestra investigación, sufrió una suspensión de 2 días porque no se encontraba en el salón cuando la maestra regresó. Al final pasó de año con notas apenas ---

suficientes.

El niño era muy tímido y por lo tanto desconfiado para sostener algún vínculo con personas extrañas. Nunca se acercó por iniciativa propia a nosotros y cuando tomamos la iniciativa al principio se mostraba nervioso y sólo respondía escuetamente. Pasado el tiempo tomó confianza y mostró disponibilidad e interés para responder a las entrevistas y aplicación de los instrumentos; sobre todo al darse cuenta de que nos mostrábamos afectuosos, de que no representábamos a alguna autoridad y de que no nos entrometíamos ni le acusábamos con dicha autoridad (esto es, cuando jugaba en el salón de clases, cuando no se iba a calificar o cuando copiaba, por ejemplo).

Este menor es un claro ejemplo de cómo el bajo rendimiento escolar tiene que ver con un proceso de formación, generado a partir de los dificultades cognoscitivas, afectivas y motivacionales. Veamos porqué.

En principio de cuentas cabe resaltar la actitud y percepción que en su familia tienen de él, ya que los padres lo ubicaban como "un niño que no le gusta la escuela" aunque reconocían que no le ayudaban en la casa. El bajo rendimiento que mostraba, sus dificultades para el aprendizaje y su falta de cooperación para las tareas escolares, provocaban que en ocasiones la mamá desatara su ira y le llamara tonto "¿por qué eres un tonto?". Era el cuestionamiento que le hacía la mamá cuando no sabía. Así lo reconoció ella.

Por otro lado, es significativa la actitud que los compañeros de escuela y de la clase tenían para él: un menor que entrevistamos se refirió a Elias como "muy juguetón, que se porta mal y no hace la tarea y aunque es buen amigo, se pelea en el recreo porque se burlaban de él sus anteriores compañeros" (es decir los niños de sexto año, pues ha reprobado dos años

aunque también tenía dificultades con sus actuales compañeros de grupo por las burlas a su bajo rendimiento y sus dificultades que presentaba).

La maestra nos explicó que era un niño con calificaciones bajas, con problemas emocionales, retraído, desorganizado, desordenado, que tenía muchas dificultades para aprender y que presentaba problemas de autoestima, pues "es muy sentimental" y no toleraba que le llamaran la atención o regañaran pues perdía la concentración y amagaba con llorar. Ella estimó que lo que más le gustaba al niño era faltar a la escuela. Asimismo, argumentó que casi no llevaba la tarea, que había desatención familiar en la esfera académica (no le ayudaban en casa y no cumplía con sus tareas) y de su persona (nunca llevaba el uniforme y en ocasiones llevaba la ropa rota), además de que los padres no asistían a los llamados que les hacía para atender sus dificultades que mostraba. Cuando revisamos los cuadernos, notamos que aunque en general sí cooperaba, sus trabajos eran inconclusos, casi no iba a calificarse y cuando lo hacía las notas eran malas en la mayoría de las veces. Llevaba varias notas de mala conducta y recados sin firmar para que se presentaran los padres. Sus cuadernos estaban maltratados, mostraba mucha desorganización y su escritura era poco entendible.

En el ambiente escolar pudimos percatarnos que dada la dinámica de la maestra, fue obvia la discriminación y jerarquización informal y subjetiva que ella mostraba a sus alumnos en general, pues aunque nunca les pegaba, castiga severamente ni les ridiculizaba de algún modo, a niños como Elías pocas veces les prestaba atención, no se ocupaba de él pues nunca se percataba que no trabajaba, que en la mayoría de las veces se ponía a copiar, jugar o platicar y casi nunca iba a calificarse. Jamás le llamó la atención o le exigió cierta responsabilidad (al menos no en nuestra presencia).

Este comportamiento de la maestra es lo que Lucart (1990), llama medios subjetivos que el profesor dispone para valorizar el trabajo del niño, provocando la selectividad de buenos y malos alumnos, ya que las actitudes de olvido, el abandono, la impaciencia y el no querer ver lo evidente (que el niño juega, platica, no trabaja o se dedica a copiar), es finalmente una forma de discriminar o menospreciar a los niños de bajo rendimiento pues en el fondo, tales escolares no se adecúan a su estilo de trabajo.

Es justo señalar que la profesora nunca mostró un rechazo abierto hacia él, incluso en la entrevista que se le aplicó destaca que tenía cierta tolerancia hacia él niño, pues sabía que sufría desatención y que su "problema era sentimental", pues era inseguro y con baja autoestima. Sin embargo, sí se destacó una actitud de poca atención hacia su persona, pues además de lo expuesto, lo sentaba en un mesabanco sólo, cuando se paraba y corría(incluso en el salón), se mostraba indiferente y siempre fue poco comunicativa y afectiva.

Está claro que el menor presentaba evidentes dificultades cognoscitivas y que requería de una atención psicopedagógica especializada(1). Sin embargo, la falta de atención, junto con el proceso de discriminación y tipificación del niño con bajo rendimiento que los familiares y la maestra hacían de un modo formal o informal, objetiva o subjetivamente, provocaba que sus dificultades se mezclaran y agudizaran con la actitud pasiva y negativa al estudio, sin deseos de aprender ni estudiar, pues como él lo reconocía, lo que más le gustaba de la escuela era el

(1)En una ocasión cuando convivíamos con los niños en un juego de lotería con tablas de multiplicar, Elias estaba con nosotros, no sabía las tablas y mostraba serias dificultades para concentrarse, los niños empezaron a desesperarse y a decirle las respuestas, pues nunca respondió bien a alguna.

recreo porque era divertido y podía tener amigos. Por el contrario, la tarea la describía como aburrida. Incluso en la entrevista que se le aplicó, explicaba que sí ya no tuviera que ir a la escuela, lo que más le agradaría sería jugar.

En lo que se refiere a la interrelación con sus compañeros, podemos destacar que a diferencia de la información que nos ofreció otro de los niños entrevistados, en el salón de clases nunca observamos rechazo o menosprecio a su persona o rendimiento, aunque a veces sí desesperación porque no sabía. Muchos se mostraban complacientes para dejarlo copiar, platicar o jugar, aunque en realidad él era poco sociable, con poca confianza en sí mismo y nada participativo. Interpretamos que la subestima y el hecho de tener dos fracasos escolares lo llevaron a que en su grupo lo tipificaran como un compañero con problemas, con el cual habría que ser solidario. Nuestra interpretación se fundamenta en las observaciones que tuvimos en acercamientos más estrechos con los niños (en recreo o juegos), en donde la solidaridad con los débiles era destacable. En una ocasión un niño pegaba a otro y 3 más acudieron a defenderlo y cuando se les pidió que explicaran su comportamiento, ellos respondieron: "es que no sabe pelear y el otro es un abusivo".

La autora soviética Bochkarieva(1977), sostiene que la autodesvalorización es un factor presente en los escolares de bajo rendimiento, pues los menores tienden a refugiarse en la pasividad y que esa actitud negativa ante los estudios, ante la escuela y maestros hace que pierda la confianza en sus capacidades, acostumbrándose a que los consideren como los peores del grupo y como en el caso de Elías, sin pena, temor o sentimiento de culpabilidad, les copiaba a sus compañeros con o sin el consentimiento de ellos, pues tal proceso está plenamente arraigado en él, dado los dos fracasos escolares a cuestas. La tipificación de bajo rendimiento, seguramente explica la subestima que le tenían sus compañeros y por eso le dejaban --

copiar sin acusarle con la maestra. Dicha desvalorización y su caracterización también se mostró en el otro sujeto de bajo rendimiento. Veamos cómo fue.

CASO 2: JANETH (BAJO RENDIMIENTO)

Infante de 9 años de edad que no concluyó sus estudios preescolares, ya que desde el inicio, cuando apenas tenía 4 años, fue cambiada a la primaria "para que entrara de oyente" pues quería estar en la escuela del hermano que en ese entonces cursaba el cuarto grado. Ella recordaba que siempre la han regañado porque no hace bien las cosas, incluso desde el kinder, ya que aunque estuvo sólo un mes, no le gustaba ir "porque quería estar con mi hermano y porque no quería hacer las bolitas y los palitos". Finalmente la aceptaron oficialmente en la escuela y a los 5 años ya había pasado al segundo grado, pero al igual que ahora en el cuarto año, también reprobó.

La vinculación de la familia para con la escuela se considera deficiente, ya que la maestra reportó que casi nunca acudía la madre (responsable de la niña) a los llamados que se le hacían y era la profesora quien tenía que acudir a visitar a la madre al puesto donde vendía, para darle alguna información u observación con respecto al rendimiento académico de la infante.

No obstante, podemos considerar como escaso el vínculo de la maestra con la familia, pues la docente se quejaba del poco interés que mostraban por su hija y por el bajo rendimiento y sentido de la responsabilidad de la niña en el aula de clases. La maestra se mostró incluso, visiblemente molesta por esta caracterización.

La mamá no recuerda algún tipo de reconocimiento hacia la

menor ni en la escuela, ni fuera de ella. Tampoco se refirió a sanciones significativas en la escuela pues señaló, al igual que la maestra, que nunca creaba problemas, salvo los ya citados por su profesora.

A pesar de que tenía pocas amistades, fácilmente convivió con nosotros, pues se acercaba a preguntarnos cualquier cosa y como en los otros casos, el hecho de que no actuamos como autoridad ni como parte de ella, sirvió para ganar su confianza y su cooperación para las pláticas y aplicación de los instrumentos de evaluación. En realidad, ella se mostró contenta de cooperar.

La familia estaba compuesta de 4 miembros; los padres y dos hijos, con bajos recursos económicos y culturales. Sólo tenían estudios de primaria, mientras que el papá trabajaba eventualmente de peón de albañil, la mamá tenía un puesto de verduras en un mercado y trabaja de 10:00 A.M. a 8:00 P.M.. La dinámica familiar se encontraba deteriorada como consecuencia de un accidente que tuvo el papá en donde perdió la vista de un ojo, lo que provocaba que difícilmente encontrara trabajo y por ello la mamá tenía que trabajar fuera de la casa. El padre se mostraba irritable en la casa, casi no había comunicación y el apoyo a la menor era prácticamente nulo de acuerdo a los comentarios de la madre.

La maestra fue quien la detectó cómo la de más bajo rendimiento en su grupo y se refiere a ella "como una niña muy inmadura, que le falta mucha ubicación en cuanto a su persona, como que no ha entendido bien qué cosa es una escuela", además dijo que la niña no ha interiorizado el sentido de responsabilidad y las normas escolares, pues argumentaba que era muy desorganizada, distraída, no cooperaba, no cumplía con las tareas y se mostraba desinteresada en el trabajo académico "hace las cosas porque se le piden, le dá lo mismo, ya que aunque --

tenga bajas calificaciones le da lo mismo".

Tales dificultades las corroboramos en la revisión de sus cuadernos, ya que observamos que sus trabajos estaban inconclusos, sus calificaciones eran en la mayoría de las veces bajas y/o regulares (de 5 a 8), con problemas marcados en la ortografía y cuadro disléxico. Asimismo, hallamos que la profesora pocas veces la motivó con los sellos que acostumbraba a poner de buena conducta, de trabajo adecuado o buen rendimiento.

La profesora nos expuso que los padres mostraban poco interés y atención hacia su persona (se iba y regresaba sólo de la escuela, además de que regularmente llegaba tarde y frecuentemente acudía mal aseada). En lo académico también había descuido, ya que como se ha señalado, no acudían a los llamados (tardaron hasta 4 meses para acudir a una cita con la profesora y no le apoyaban con las tareas, pues casi no las llevaba y si las hacía, muchas veces estaban mal). Ella interpretaba que los padres estaban más preocupados por la sobrevivencia que por la educación de su hija.

También nos reportó que la mamá reconocía que ocasionalmente le pegaba porque no sabía y "porque no quiere aprender". En la entrevista con la madre hallamos que la menor hacía sólo la tarea y que el mayor tiempo lo pasaba en el mercado junto a su mamá.

En el salón de clases la niña se destacó por ser poco participativa, con ausencia frecuente a las clases y con pocas amistades. Al igual que Elías, la maestra mostró poco interés en lo que hacía o dejaba de hacer. En realidad, cuando le dejaban algún ejercicio, intentaba resolverlo al principio, pero al final terminaba parándose y copiando a quien se dejara y cuando no lograba el objetivo, no concluía sus trabajos y no iba a --

calificarse.

La jerarquización informal que la maestra fomentaba en su grupo, inevitablemente provocó que los alumnos emitieran comparaciones entre ellos y tomaran juicios de valor en torno al rendimiento de Janeth, pues la actitud hacia ella era, en la mayoría de los casos de rechazo. Algunos compañeros de grupo que fueron entrevistados nos decían que muchos no la aceptaban porque copiaba ("a mi me cae mal porque sólo se acerca cuando necesita algo", decía una amiguita). Las mismas fuentes nos informaron que llegó a pelearse porque la provocaban al burlarse porque no sabía.

Tales incidentes, tenían preocupada realmente a la infante, ya que ella reconoció que las niñas la rechazaban y no querían integrarla a sus juegos, acusándola de que les copiaba (en el diálogo decía "No, solamente les digo, dejame copiar y dicen ¡hay yo no! y ¡ya dejame!... a veces sí les copio, pero ya no"). Los problemas llegaron a tal extremo de quejarse de que la aventaban o le decían que era una "piojosa".

En el capítulo 1, destacamos que las formas de actuar, valorar, reflexionar, relacionarse y sentir de los escolares, son el fruto y expresión de las experiencias en los subsistemas educativos, como lo son la escuela y la familia. En el caso de Janeth, al igual que Elías, es evidente que la pasividad y desinterés son consecuencia de la influencia de las experiencias negativas tanto en la escuela, como en la familia, sin dejar de reconocer las dificultades cognitivas para el aprendizaje y que como señala Kamilova (en Vlasova y Pevsner, 1981), deben recibir atención especializada, pues de otro modo, su inadaptación al grupo provocará la falta de motivación, el no querer estudiar, falta de interés cognitivo, entre otros y que son característicos de los menores que se retrasan en sus estudios.

Sin embargo, no cabe duda que la apatía, falta de responsabilidad y desinterés a las actividades escolares tiene además su explicación en la falta de atención, apoyo familiar y el rechazo en el aula de clases, pues como en el caso de Janeth, los padres eran de bajos niveles culturales, con mínimas aspiraciones en sus proyectos de vida, ya que sus preocupaciones estaban más enfocadas a lo económico (dadas sus limitaciones al respecto).

En lo que se refiere a la escuela, hallamos la discriminación subjetiva que la maestra tenía hacia ella, pues nunca le prestaba atención, no le ayudaba en sus dificultades, ni se ocupaba de ella para observar si concluía, platicaba, copiaba o si se iba a calificar o no.

Tal rechazo a la menor, fue destacado por alguno de los niños entrevistados, al señalar que la maestra no le hacía caso y la castigaba dejándola parada. Nosotros también nos percatamos de ello en la entrevista, ya que la maestra se mostró un tanto despectiva hacia ella, tanto en sus expresiones gestuales como en su afán de remarcar que la escolar estaba inmadura en su sentido de la responsabilidad, cooperación e interés en las actividades académicas, aunque después aludiera que era por culpa de los padres. En una ocasión se dió el siguiente incidente en el salón de clases: la maestra puso un ejercicio a sus alumnos y después se sentó y empezó a platicar con otra profesora. Más adelante dirigió su mirada a la fila 1, les apresuró a terminar, después volteó y gritó:

-¡Janeth!, ¿ya terminaste?.

-¡No!, contestó

-¡De perder el tiempo!, fue la respuesta.

CASO 3: ERASMO (ALTO RENDIMIENTO)

Para hablar del alto rendimiento escolar, al igual que el bajo, no podemos dejar de lado lo que Perrenoud (1990), llama las normas de excelencia, donde el elevado grado de dominio de la práctica académica es fuente de eficiencia y prestigio. Destacando que en tales actividades los alumnos compiten y quienes superan a los demás, serán considerados como los más inteligentes y ocuparán una posición prestigiable en el salón de clases.

Tal es el caso del niño Erasmo, el cual a diferencia de los menores de bajo rendimiento, estuvo rodeado de factores favorables para un mejor desempeño escolar, tanto en sus capacidades cognoscitivas, como familiares, económicas, afectivas y motivacionales. Explicaremos porqué.

Se trata de un menor de 10 años de edad con estudios preescolares que fue detectado por la maestra como el niño de más alto rendimiento escolar en su grupo, lo que le llevó a obtener el diploma de primer lugar por las mejores calificaciones en el salón. Su historia escolar ha sido altamente favorable: además de primer lugar en el cuarto año, obtuvo el segundo lugar en el primer grado; promedio de 9.2 en segundo y; primer lugar en el tercer año.

El vínculo de la familia con la escuela lo consideramos como alto, ya que existía un estrecho acercamiento en casi todas las actividades; la mamá acudía diariamente a dejar y recoger al niño. Frecuentemente iba a ver a la maestra para mostrar el interés por su hijo y por información de otros niños, al parecer le llevaba de comer a varias maestras a la hora del recreo, incluyéndo a la maestra actual.

Por otra parte, los vínculos de la maestra con la familia

eran buenos pues hablaba muy bien de la mamá, decía que era una persona muy activa como su hijo que siempre estaba al pendiente de todo, que era muy afectiva, cariñosa y comprensiva y que eso era lo que motivaba a Erasmo para que tuviera un buen desempeño y rendimiento. La profesora incluso acepto en algún momento del año escolar, regularizar al niño para que aprendiera mejor (en la carta por motivo del Día del Maestro, el menor expresa sus agradecimientos por ello).

Su familia estaba compuesta de 4 elementos, los padres y dos hijos. Su nivel económico era medio, el padre era el único que trabajaba y lo hacía como segundo comandante en la policía auxiliar, lo que les permitía mantener al menor en una actividad deportiva-recreativa alterna a la escuela (por las tardes estudiaba karate). Sus niveles escolares eran medios, la madre terminó la secundaria y el padre la preparatoria. Aceptaron que la ayuda que le ofrecían a su hijo para explicarle y para que hiciera sus tareas era determinante para su alto rendimiento pues siempre estaban al pendiente de lo que hacía o dejaba de hacer. La mamá reconoció que le llegaban a pegar cuando no quería hacer la tarea y el menor reportó que la mamá lo motiva para "que le heche ganas, para que tenga el primer lugar en diplomas".

El grado de la relación que mantuvimos con el menor fue regularmente muy elemental, pues se mostró muy apático e indiferente con nosotros, con cierta desconfianza y aunque nunca interferimos en sus actividades y sí intentamos convivir, además de mostrar agrado hacia su persona, no logramos ganar del todo su confianza y su cooperación para la aplicación de los diferentes instrumentos, fue más por formalidad que por deseos.

El infante mostraba una buena imagen personal, llevaba siempre el uniforme limpio, iba aseado y bien arreglado. Todos sus cuadernos tenían márgenes y estaban forrados con papel y -

plástico. Se notaba que revisaban sus tareas, ya que siempre estaban bien, tenían ilustraciones con dibujos bien hechos y monografías, escribiendo a dos tintas para las mayúsculas o resaltar alguna nota.

La motivación y autovaloración que mostró, está estrechamente ligada a la participación de la profesora, pues aunque no evidenciaba una jerarquización formal de alumnos buenos y malos -como ya se ha mencionado-, sí mostró actitudes de aceptación y de agrado hacia este alumno. En la entrevista que realizamos a la maestra, ella respondió con mucho entusiasmo y lo describió como "un niño muy dinámico que siempre está participando y siempre le gusta estar preguntando cosas y que es de los que siempre ponen la amenidad a las clases, de los que siempre están contestando". Consideró que era un niño centrado que se sabía ubicar en la situación, pues cuando se trataba de jugar lo hacía, pero cuando se trataba de concentrarse y trabajar lo hacía bien. Sobre su rendimiento, estimó que sus capacidades intelectuales son las que le ayudaban, además de la que recibía de su familia, pues lo apoyaban y motivaban mucho.

Dicho entusiasmo de la profesora no es fortuito ni casual, ya que como Lucart lo menciona (op. cit.), es común que el profesor prefiera a aquellos alumnos que sean como ellos son o desean ser, provocando que en el salón se den vínculos de aceptación y/o rechazo selectivos, formando alianzas cognitivo-afectivas positivas con los que son de su agrado y responden a sus expectativas e intereses y negativas con los que destacan como problemáticos o antipáticos.

En las observaciones que realizamos en el salón de clases hallamos que los datos se encaminan en este sentido, ya que el menor era muy participativo y siempre quería responder levantando la mano activamente. La profesora no siempre le cedía la palabra, le decía "no, tú ya contestaste, deja o otro",

pero cuando los otros no sabían o no podían, casi siempre se apoyaba en él. Para terminar los ejercicios o irse a calificar, era de los primeros y los halagos eran frecuentes (hay que recordar que la dinámica de la maestra permitía halagar o felicitar a los que sí sabían o podían, pero no a los que no sabían o no podían, pues no iban a calificarse y ella no se percataba de ello), e incluso sus cuadernos tenían muchos sellos de felicitaciones y buenas notas (de 8 a 10).

Para algunos compañeros de grupo Erasmo era el más aplicado, pues terminaba primero, obtenía nueves y diez y aunque lo consideraban "un poquito inquieto ya que se para y hace travesuras, él es el consentido junto con otra niña pues terminan más rápido". Ellos destacan que es el mejor en el salón, pues es el que más le contesta a la maestra, porque le gusta hacer los ejercicios y tiene facilidad para resolverlos. Es con quien más les gustaría hacer un trabajo e incluso la profesora argumenta que "a los niños aplicados todo el mundo los va a llamar para trabajar en equipo".

Como es previsible entender, tal desempeño favorable del infante está asociado a la autovaloración y motivación adquirida por la interrelación escolar (él se consideraba como el mejor del grupo y decía que por eso algunos niños le tenían envidia), ya que es allí donde permanece un tiempo considerable de su vida y donde se establecen una diversidad de influencias positivas tales como el que lo ubiquen como "el más aplicado", "el más listo", "el que siempre termina más rápido", "el que tiene las mejores calificaciones", "el consentido de la maestra", "el que gana diplomas por su rendimiento escolar", etc. y que son esenciales para su buen rendimiento, disciplina y responsabilidad ante las tareas, provocando que sea más activo, más atento y participativo.

Aunque tampoco debemos perder de vista la interrelación

familiar, ya que en niños como él, cuando se insertan en una situación competitiva, como lo es la escuela, se ubican en una condición ventajosa, pues a diferencia de los otros niños que analizamos (de bajo rendimiento escolar), dispone del apoyo y motivación familiar, lo que ha permitido que desde un principio de su vida se valore y se estimulen sus capacidades cognitivas.

Tal conclusión concuerda con los planteamientos que Giménez hace (UNESCO, 1984), al señalar que la posición socioeconómica y cultural de la familia, son aspectos influyentes para el aprendizaje, por la riqueza y variedad de estimulación que le ofrecen a sus hijos, además de la sensibilidad hacia los intereses escolares, pues les motivan, les crean hábitos de estudio y expectativas personales asociadas al buen rendimiento académico.

CASO 4: EDUARDO (ALTO RENDIMIENTO)

Infante de 9 años de edad con estudios preescolares que fue detectado a partir de nuestras observaciones como de alto rendimiento, en base a su nivel de participación, rapidez y eficiencia para resolver los ejercicios que la maestra pedía, además del liderazgo que ejercía sobre muchos de sus compañeros para las actividades académicas y de juego.

En los momentos de la investigación, uno de sus hermanos sufrió un accidente por lo que fue imposible obtener información directa y la que ofrecemos es la que nos brindó la profesora y el menor.

Su familia estaba compuesta de 5 integrantes, los papás y 3 hijos, con un nivel escolar y económico bajo. El niño mostraba cierto descuido en su persona y la ropa que vestía era sencilla y regularmente desgastada. El llegaba y se iba sólo de la ---

escuela.

Nos reportó que en primer año obtuvo ochos, nueves y diez; en segundo ochos nueves y diez; tercero "con puros diez"(así lo expresó) con reconocimiento de diploma y; cuarto con ochos nueves y diez. Para la maestra última (en el grupo que investigamos), él niño no mereció diploma por su promedio: obtuvo el cuarto lugar.

El vínculo de los familiares con la escuela era deficiente, la madre sólo acudió una vez al llamado de la maestra y fue para firmar boletas (suponemos que el motivo fue el accidente del hermano). Por esta causa, la maestra tampoco tenía información de la dinámica familiar y lo único que conocía es lo que hemos informado, además de que sus hermanos estaban muy involucrados en el futbol, pues el niño le platicaba constantemente de ello.

La vinculación de la maestra con la familia era escasa, ya que había poco acercamiento entre ellos, pues los familiares no acudían a sus llamados (incluso para que nosotros recabáramos los datos, la maestra citó dos veces a los familiares y ellos no acudieron).

La relación que tuvimos con el menor fue bastante positiva, ya que se trataba de un niño muy sociable y al sentarse junto a nosotros en la parte trasera del salón, provocó que constantemente se nos acercara. Al principio fue en el salón y después en otros lugares, para comentarnos cualquier cosa (le gustaba platicar de futbol). Por este motivo y por el hecho de que no fuémos como autoridad ni como parte de ella, creemos que se dió un buen nivel de confianza, de tal modo que siempre existió una buena disposición para cooperar en las actividades que le solicitamos.

Los mejores recuerdos que él tenía de la escuela era cuando iba al kinder "porque me dejaban correr y jugar y no me regañaban ni me castigaban" -es la alusión que hace al respecto.-. Tal impresión obedece a que en el niño había mucha inquietud para el juego y la plática. Por ejemplo algo que pudimos observar es que, regularmente rebasaba la velocidad de los otros para terminar los ejercicios, provocando que se dedicara a platicar, se parara, gritara, jugara dentro y fuera del aula de clases. Tal inquietud le provocaba dificultades con los profesores, pues decía que ellos le regañaban y castigaban, incluso una compañerita del grupo recordaba que la maestra lo regañaba y sacaba del salón porque era latoso.

Dos de los compañeros de grupo que entrevistamos consideraron que se trataba del niño con mejor rendimiento en el salón de clases, aludiendo que es quien mejor trabajaba y "porque casi siempre se dispone a la tarea y no tanto al juego".

En las observaciones que realizamos, detectamos que se trataba de un escolar que siempre se mostraba muy participativo para trabajar, terminaba rápido y con eficiencia, además de que era solidario con sus compañeros para ayudarles y/o dejarse copiar, creando con ello, simpatías generalizadas pues era muy solicitado para que jugara con ellos dentro y fuera del salón. En este sentido era un líder en el grupo.

La maestra se refiere a él como, "de buen rendimiento (pero sin calificarlo como el mejor) que siempre quiere saber todo, que se memoriza todo y que muchas veces se adelanta a la respuesta que se le va a dar". Dijo que la relación con sus compañeros "es buena (pues) a los otros niños les gusta acercarse a la gente más activa, a la que tiene iniciativa, a la que sabe lo que tiene que hacer. Yo creo que les gusta a ellos que sea el líder".

En la revisión de cuadernos se detectó descuido y desorganización en sus cuadernos y sin algún tipo de motivación o valorización a su trabajo cuando éste estaba bien (a través de los sellos y halagos que solía poner), ya que sólo se concretaba a poner la nota. Sus calificaciones iban de regulares a buenas (de 7 a 10).

Como ya hemos mencionado, la escuela es el espacio de interrelación y provoca la autovalorización y/o desvalorización según las experiencias negativas o positivas de los alumnos con sus compañeros, maestros e institución.

En el caso de Eduardo, notamos una autovalorización producto de la autoestima que se tenía, pues él reportaba que en su casa le ayudaban lo suficiente y le motivaban hacia el estudio "Mi mamá me dice que me va a llevar a Jalisco (como cada año lo hace) sí saco de siete para arriba. No quiere seis" y por las experiencias positivas con sus compañeros, ya que debemos recordar que ellos reconocían su trabajo, lo buscaban y lo consideraban para los trabajos escolares, los juegos y otras actividades. Todo ello por su habilidad para resolver los trabajos que la maestra dejaba.

Dicha autovalorización innegablemente, como ya se ha dicho, provoca que el niño sea más activo, más atento y participativo, con las pretensiones de ser de los mejores del grupo. En Eduardo existe el antecedente de que un año anterior tuvo una profesora que al parecer lo motivaba y le ayudaba lo suficiente: él recordaba que dicha profesora, no le regañaba, le explicaba y era de los preferidos pues lo tomaba en cuenta para actividades con cierto grado de responsabilidad como lo es el juramento y declamaciones en los días que hacían honores. Vemos pues, que su experiencia escolar ha atravesado por algunos reconocimientos de otros maestros y generalmente de sus compañeros a su esfuerzo y aptitudes.

Tales motivaciones no continuaron con esta última maestra, pues detectamos poco interés a su esfuerzo y actividades a pesar del reconocimiento de sus compañeros de grupo y de las capacidades académicas que observamos. En la entrevista por ejemplo, ella denotó en sus comentarios actitudes de indiferencia hacia el menor, pues a diferencia de Erasmo, se refirió a él con desgano y cuando le preguntábamos cómo era la interacción con el niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos respondió: "Es muy bueno, porque siempre anda ¡hay, yo maestra, yo!. ¡Hay ya cállate y deja al otro, sí!" (aludiendo a la respuesta que ella le daba, cuando el menor demandaba impulsivamente su participación) o bien cuando se le preguntó cómo era su relación con ella, nos contestó "Le gusta mucho platicarme cosas. Trato de atenderlo, pero a veces el tiempo no me deja. Trato de escucharle. A veces me pregunta ¿cómo le hago aquí?, trato de contestarle, bueno... conozco de su vida muy poco".

Lo que está en discusión aquí, no es el enjuiciamiento a la persona de la profesora, sino el de analizar los roles de clasificación entre lo bueno y lo malo que la institución escolar reproduce en función de la adaptación del menor al estilo de trabajo del maestro y que evidentemente va a tener repercusiones en el desempeño y evaluación final que él hace a sus alumnos.

Así vemos cómo la actitud de indiferencia y ocasionalmente de rechazo al menor por parte de la maestra, obedece al modelo que ella tiene del alumno notable, es decir, en parte las características que Erasmo poseía y que además nos explicó en las entrevistas que le hicimos; a) participación activa de los padres (cosa que no sucedió con los papás de Eduardo); b) el empeño que el niño ponga en el salón (el niño lo mostraba, pero de manera impulsiva, terminaba rápidamente y se ponía a jugar o platicar); c) tomar en cuenta cómo y qué contesta él niño ---

(académicamente lo hacía bien, pero la presentación, limpieza y organización dejaba que desear).

También interpretamos que otro factor que llevó a la profesora a descartar a Eduardo como un niño de alto rendimiento, tiene que ver con la estigmatización de los modelos del buen comportamiento fomentados por la institución escolar y que regularmente están sustentados en un esquema individualista y competitivo. A diferencia de ello, en el escolar que investigamos se dió de un modo distinto, pues él se prestaba para que le copiaran, ofrecía cooperación para ayudarle a los otros que no podían y mostraba liderazgo solidario, comportamientos que social o culturalmente no son valorados positivamente para considerar la eficiencia académica.

Así, se refuerza la idea que Lucart (op. cit.) sostiene, al explicar que el profesor realiza alianzas cognitivas-afectivas con los alumnos que son de su agrado y de rechazo a los que destaca como problemáticos o antipáticos, ya que tiende a proyectar su preferencia por los que son como ellos (o cuando menos, como ellos desean ser).

3.2.3 ANALISIS DE LAS FORMACIONES SUBJETIVAS

Lo que ahora nos ocupa es explicar la caracterización de la personalidad en el ámbito escolar, a partir de las formaciones subjetivas de los 4 niños de alto y bajo rendimiento.

Para dicho análisis, nos apoyaremos en los planteamientos de la teoría Personológica y para ello es necesario precisar lo que ya hemos señalado en el capítulo de Enfoque Personológico del Desarrollo Psicológico, donde se destacaba la importancia de entender a la personalidad como "la integración de los procesos cognitivos y del aprendizaje, en sistemas subjetivos complejos,

(79)

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

atravesados y definidos por la interrelación de complejas emociones, resultantes de las fuerzas motivacionales en interacción" (González 1993, pag. 15). Asimismo, explicamos que la personalidad tiene operaciones reguladoras en el comportamiento del sujeto, en las cuales existen sistemas cognitivos donde el sujeto configura la información relevante sobre la cual va a operar, aclarando que no toda la información forma parte del repertorio de acción de la personalidad, sino solamente la que resulta relevante para las operaciones reguladoras y es la que está estrechamente ligada a las motivaciones. En resumen, se trata de un proceso de base motivacional que se desarrolla en la esfera de la cognición y que no se expresa en el mismo nivel en todas las personalidades, sino que lleva un proceso particular basado en el nivel alcanzado por la personalidad y su desarrollo motivacional (González y Mitjanz 1989).

Así, el análisis de los casos investigados, nos permitirá confirmar el supuesto de que los problemas de bajo rendimiento y la caracterización de los niños de alto rendimiento, son producto no únicamente de su desarrollo cognitivo o intelectual, sino que como lo hemos demostrado en el análisis anterior, está íntimamente vinculado al factor motivacional o afectivo, ya que las interrelaciones que el niño tiene con las personas que le rodean (escuela, familia, maestros y compañeros), son fundamentales para el proceso de construcción de tales caracterizaciones.

Sin embargo, para nosotros no solamente cobra relevancia dicho proceso de construcción, sino que creemos que para dar cuenta de la complejidad del desarrollo psicológico en los niños que la escuela considera de alto y bajo rendimiento, también debemos explicar cómo se da su configuración interna (subjetividad) construida a partir de la formación histórica que ellos tiene con el entorno exterior. En donde hacemos el ---

reconocimiento de la unidad cognitiva-afectiva como González (1985) lo propone, el cual sostiene que tal unidad es la célula esencial de la regulación de la conducta de la personalidad. Veamos como se analizaron las formaciones subjetivas en cada uno de los casos analizados.

CASO 1: ELIAS (BAJO RENDIMIENTO)

Como se ha mencionado, fueron 7 los instrumentos que se aplicaron para explorar la subjetividad de los menores y primero expondremos los indicadores y resultados hallados en cada uno de ellos y al final daremos un diagnóstico del caso.

ANALISIS DE FRASES INCOMPLETAS.

1ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 3 y 4: rechazo a la escuela. Declaración abierta de que la escuela no le agrada y lamenta no querer ir.

Frases 8 y 9: Preocupación y sufrimiento por no poder con las tareas escolares.

Indicadores Indirectos:

Frases 1 y 6: Interés por el juego.

2ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 16 y 20: Preocupación por la responsabilidad escolar de hacer tareas.

Frases 11: Su intención de la vida es involucrarse al trabajo.

Indicadores Indirectos:

Frase 19: Interés por el recreo y juego.

Frase 10 y 12: Muestra cierto interés por la lectura y las materias, aunque sus respuestas parecen más formales.

3a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frasas 24 y 28: Muestra preferencia por la escuela (aunque no dice porqué).

Frasas 25, 29 y 30: Preocupación por la tarea y por pasar de año.

Indicadores Indirectos:

Frasas 21, 23 y 26: Nuevamente destaca el interés por el juego.

4a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frasas 30 y 31: Preocupación por las tareas escolares y sus dificultades para el aprendizaje. Expresa resistencia para ir a la escuela.

Frase 37: Nuevamente externa que su proyecto de vida es ser un trabajador.

Frasas 38 y 39: preocupación por pasar de año.

Indicadores Indirectos: Se confirma su inclinación por el juego.

5a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frasas 42, 43, 48 y 49: Preocupación marcada por pasar de año.

Frase 45: Sentimiento de culpa e insatisfacción por lo que hizo en el pasado (por el contexto, es probable que se refiere a su reprobación constante, el no hacer la tarea, jugar en clases, etc.).

Indicadores Indirectos:

Frasas 40 y 41: Propósitos de estudiar.

Frase 50: Buena impresión de la familia. Considera bonito el hogar.

6a unidad de análisis

Indicadores Directos

Frasas 54 y 57: Se destaca nuevamente su subestima: hay preocupaciones repetidas por reprobación.

Indicadores Indirectos:

Frase 53: aparentemente tiene buena impresión de los maestros o cuando menos hay respeto hacia ellos.

Frases 52 y 55: tranquilidad en el hogar.

7a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 63, 65, 66: Se destaca nuevamente el rechazo abierto a la escuela. Lo expresa cuando dice que odia el primer día (lunes) de clases.

Indicadores Indirectos:

Frases 62, 69 y 70: Gusto por ir a la escuela. Aunque reconoce que es por los juegos que sostiene con sus compañeros.

CONCLUSION

Se destaca a un menor con rechazo abierto a las actividades asociadas a la escuela: acepta que le fastidian las tareas, los deberes y las responsabilidades y su motivación en la escuela es el de llevar a cabo juegos con sus compañeros, hecho que es comprensible por la necesidad lúdica, porque hay una aceptación franca de sus compañeros (ellos y su maestra nos confirmaron la aceptación del grupo en este ámbito), además porque el juego es el escape a las presiones, burlas, regaños y castigos relacionados a la esfera académica. Asimismo, en el juego el niño encontró el medio donde puede resaltar o cuando menos equilibrar las relaciones con los otros, pues en las actividades propiamente académicas, pudimos percatarnos que siempre se encontró en desventaja.

Del mismo modo, expresa subestima marcada y que está vinculada al reconocimiento de sus dificultades para las actividades académicas y el temor a reprobar el año. Tal autodesvalorización que se ha venido conformando en el infante, lo ha llevado al desinterés por la escuela y a ubicar su ---

proyecto de vida en involucrarse al trabajo, pues su deseo es "ser un trabajador", así como él lo sostiene.

No obstante, es importante destacar que en el análisis de su subjetividad hallamos que no bloquea todas las vías para el aprendizaje, pues aunque es recurrente su autodesvalorización él sostiene propósitos positivos para estudiar.

COMPLETAMIENTO DE CUENTOS

a) Sobre una película

Indicadores e interpretación:

*La narración que realizó expresa la asimilación adquirida acerca de los criterios escolares para aprobar de año. Se denota su preocupación por tal hecho.

*Hay una aceptación franca de que él es un niño que se dedica a platicar en el salón de clases en vez de poner atención.

*En su historia concluye que al final todos los que aprueban son felices, dejando en la amigüedad su sentir de los que no aprueban, lo cual puede ser interpretado como parte de la incertidumbre que él vive por sus problemas para el aprendizaje.

b) Sueño con un genio

Indicadores e interpretación:

*El niño se identificó con un trabajador que gana mucho dinero y un maestro. De nueva cuenta se destaca su proyecto de vida: un trabajador y esto tiene que ver por su autodesvalorización hacia el estudio, pues debemos recordar su rechazo a la escuela, su subestima y dificultades para las actividades escolares. En lo que se refiere a la identificación con el maestro, interpretamos que se da por la imagen de poder que éste representa y porque es la persona más cercana al infante que posee dicha función. Por el contexto en que se dá la respuesta, descartamos que tal ---

identificación esté vinculada al quehacer intelectual, pues tanto en las observaciones directas, como en la entrevista a la maestra y en los otros instrumentos de evaluación, hallamos que él tiene un rechazo franco a la escuela y la profesora señala "que lo que más le gusta es no venir a la escuela".

ORDENAMIENTO DE LAMINAS

Esta fue la descripción que hizo:

"La señora era maestra, daba clases a sus alumnos. Estaba hablando con su esposo, de la escuela, de lo que había pasado, de lo que había hecho. Llegó su hermana y platicó lo que había hecho".

"La maestra hablaba con su hijo. Esta ahí su papá. Su hijo se ríe de la gracia que hizo. Su esposo (de la maestra) estaba enojado. La mamá se reía. La mamá tomaba agua".

"La maestra escribe lo que dejó de tarea, les había dejado mucho porque no iban a tener clases al día siguiente. Los niños no la hicieron y los castigó. la maestra estaba muy enojada porque no habían hecho la tarea. No los dejó ni salir al recreo. Se había enojado porque no habían llevado la tarea. Les puso a hacer mucho trabajo y no lo podían hacer porque era difícil. Les puso a hacer dibujos y no podían. Tampoco ese día los dejó salir al recreo, porque no podían hacer el trabajo. Los niños estaban muy enojados y se pusieron a hacer muchas travesuras. Unos hasta la hicieron mal (se refiere a la tarea) y la maestra los castigó. La maestra estaba muy enojada y les dejaba mucha tarea. Se enojaba mucho porque no podían hacerla y no la traían completa. hacían las cosas mal en su casa".

"No la querían hacer bien porque estaban enojados (se refiere a la tarea) y el papá estaba enojado porque le dijo lo

que había hecho en el salón: las travesuras. El papá le regaña y le pega".

Al momento de describir la historia el menor se mostró muy concentrado y con fluidez en su discurso, pero al mismo tiempo se observó cierta preocupación por lo que observaba y describía. Al final cuando se instigó para que dijera algo más, señaló "Al niño lo dejan que haga él sólo la tarea, porque sus papás estaban enojados. Le pegan pero sólo cuando hace travesuras y la mamá es quien lo quiere más".

Indicadores e interpretación

En la historia se denota el castigo sistemático que se ejerce sobre el menor, tanto en la escuela como en la casa, como consecuencia de la inquietud y dificultades para el aprendizaje que muestra: en las observaciones que realizamos dentro del grupo, él se destacó como un niño que constantemente se paraba, platicaba, jugaba y se dedicaba a copiar. Los compañeritos de su grupo nos informaron que la maestra lo castigaba sin recreo porque no llevaba la tarea.

Consideramos que la historia es una fiel representación de sus experiencias negativas, como se ha explicado, pero también lo es de su subestima, pues no es casual que él exprese de manera recurrente en su historia, dificultades para hacer bien las cosas y recriminaciones de la profesora por no hacer las cosas tal como ella se lo pide y que como consecuencia lo dejen sin jugar o sin salir al recreo.

SELECCION DE LAMINAS

Eligió la lámina número 2 y dijo lo siguiente:

"Jugaba partido, haciendo ejercicios. Jugaba partido contra

otros niños de otro grupo. Les ganaba el partido y terminaban cansados de jugar. La señora no les quería dar la pelota porque le habían pegado y la tuvieron (Tuvimos) que pagar porque no era de nosotros. Todos cooperaron para pagarla. Se enojó la maestra porque volamos una pelota que no era nuestra. No nos dejó salir al recreo, porque era cara. Nos iba a expulsar y ya no nos dejaba salir a deportes. Sólo cuando estaba contenta nos dejaba salir, pero sin traer pelotas porque las volamos. Si llevamos pelotas, nos las quita y ya no nos las dá. Llevamos una y se enojó; no nos dejó salir a deportes y si salíamos era para hacer ejercicios sin llevar pelotas, sino se las lleva al director".

Indicadores e interpretación

La historia que relata es intrascendente por el contenido, pero relevante por el contexto en que se ubica y por los datos que hemos recolectado. El infante se encuentra asediado por el castigo y regaño sistemático en actividades asociadas a la escuela, además de que evidencía la preocupación recurrente porque lo dejan sin recreo, hecho que frecuentemente sucede en su realidad concreta. Sin embargo, destaca su autoestima y habilidad para otras actividades diferente a la escuela: sostiene que es capaz de ganarles a los otros niños en el fútbol, por ejemplo.

CARTAS

1) Por el Día del niño:

*No se rescata nada trascendental para el análisis: Sólo manda saludos a un amigo y a su hermano.

2) Respuesta al Niño de Bajas Calificaciones:

*Externa solidaridad e identificación con el niño, en relación a las bajas calificaciones que obtiene.

*Trata de explicarle la causa por la que regañan al niño: porque

hace travesuras.

*Lo anima a estudiar para mejorar sus calificaciones y que pueda estudiar una carrera. Este mensaje está vinculado a la vida real de Elias, pues es lo que su mamá pedía para Elias cuando se le entrevistó.

*Dice que a él si le gusta ir a la escuela a pesar de su bajas calificaciones. No señala porqué.

3) Respuesta al Niño de Altas calificaciones:

*En la carta proyecta sus temores y miedos: que no se pelee en la escuela para que no lo expulsen o bajen sus calificaciones. Tal temor tiene su base en la vida real, pues en una entrevista con un compañero de grupo nos reportaba que Elias se peleaba en la escuela y lo llegaron a suspender por su mal comportamiento.

4) Por el Día de la Madre:

*Expresa su cariño y afecto hacia su madre. reconoce que ha sido muy buena con él.

5) Por el Día del Maestro:

*Se detecta de nueva cuenta su experiencia negativa con los maestros, pues en la carta señala que los maestros son buenos, pero regañan, castigan sin recreo, mandan recados o los ponen a hacer trabajos si hacen travesuras o si no cumplen con la tarea. *Interpretamos que la exteriorización de los temores del menor obedecen a las experiencias negativas que tuvo con los profesores.

DIAGNOSTICO FINAL

En la exploración de la personalidad a través del estudio de la subjetividad del menor, se halló la preocupación sistemática por el castigo, regaño y autodesvalorización en el ámbito escolar, donde los padres y maestros son los medios que

ejercen tales acciones.

Se destaca la subestima a su persona, pues hallamos de manera frecuente su aceptación y preocupación por sus dificultades académicas y las consecuencias negativas que tiene por ello, como lo son el castigo, regaño y no salir al recreo. Dicha subestima proyecta el temor marcado por reprobado de nueva cuenta y que además tiene que ver con sus antecedentes de 2 fracasos escolares y a las burlas que le hacen sus compañeros por los mismos motivos. Por eso la inclinación marcada por el juego no es fortuita, ya que como lo hemos señalado, es a través del juego donde el menor equilibraba las interrelaciones con sus compañeros, pues allí se integraba totalmente sin dificultades y quizás con ventaja por su edad y experiencia.

También hallamos una autodesvalorización en relación a sus actividades académicas, hecho que tiene que ver con su desventaja para el aprendizaje, por los factores motivacionales y cognitivos, ya que por una parte fueron evidentes sus dificultades cognitivas para el aprendizaje, las cuales se agudizaban por el poco apoyo que recibía en la casa, subestimando con ello sus posibilidades (¿por qué eres tan tonto?, le pregunta la mamá) y por otra parte, la nula atención y ayuda de los maestros en la escuela (dato que pudimos obtener de las observaciones directas y de las entrevistas con los compañeros de grupo). Como consecuencia, se le fue provocando sentimientos de culpabilidad por sus experiencias negativas en el presente y pasado, como lo son sus fracasos, la apatía escolar y comportamiento inapropiado en salón de clases.

En resumen, la construcción de su subjetividad está caracterizada por la subestima y sus experiencias negativas en las actividades asociadas a la escuela, lo que lo han llevado al desinterés por la misma ("lo que más le gusta es no venir a la escuela", decía la maestra), pues hay un rechazo abierto a ella,

lo cual explica el proyecto de vida que tiene: ser un trabajador que gane mucho dinero.

No obstante la caracterización subjetiva resumida y de acuerdo a nuestra perspectiva del desarrollo humano como un proceso dinámico, no es correcto cerrar posibilidades de desarrollo en el infante en el plano académico u otros, pues destacamos que todo sujeto tiene un carácter activo, el cual ante las distintas contradicciones y cambiantes situaciones de la vida, toma decisiones y configura proyectos sobre la base de su personalidad, la cual también es dinámica y cambiante (González y Mitjans, 1989) y además coincidimos con los planteamientos de otros teóricos como Giddens (1995), que refuerzan la visión activa y cambiante del sujeto, al argumentar que todos los actores humanos son agentes entendibles en el sentido de que ellos saben mucho sobre las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana y que "el constreñimiento opera con la participación activa de los agentes interesados y no como una fuerza de la que ellos son receptores pasivos" (pág. 315). Por otro lado, también nos apoyamos en los planteamientos de Valsiner (1994), que destacan que la personalidad construye activamente su futuro, delineando metas, intentando alcanzarlas o abandonarlas, enfatizando que la "naturaleza procesual de la persona se autoconstruye de manera activa y que es constantemente interdependiente con el contexto cultural, mismo que posibilita a la persona a ser autónomo dentro de sus relaciones, gracias a la construcción de sistemas semióticos jerárquicos y en constante cambio", destacando que en las diferentes formas de ir hacia adelante, el sujeto establece una variedad de encuentros con el medio, de neutralidad o bloqueos de encuentros y que gracias a ello, la persona puede ser conservadora e innovadora al mismo tiempo en relación a su pasado.

Así, en el caso específico de Elias, podemos sugerir que su

resistencia a reprobar nuevamente, al arrepentimiento de lo que sucedió en el pasado (reprobación constante, suspensiones, castigos, rechazos, etc.), los buenos propósitos para estudiar y salir adelante, así como su misma seguridad en sí mismo en actividades de juego, pueden convertirse en lo que Cuevas (1998) llama, agentes dinamizadores de cambio en el infante para obtener logros. En el salón de clases por ejemplo, como ya se ha destacado, él buscaba ser responsable en sus actividades escolares, pues intentaba terminar y regularmente entregaba sus trabajos (muchos no lo hacían), aunque para ello tuviera que copiar o pedir explicaciones a otros niños.

La seguridad que mostraba en el juego y actividades de socialización (recuérdese como sus compañeros lo ubican con habilidades para el juego y además en el instrumento de evaluación de selección de láminas, externa su capacidad para ganarle a los demás en el fútbol), puede ser otro detonante para la transformación de su persona, ya que le puede llevar a ser más seguro y persistente en sus pretensiones, sobre todo si se le ofrecen otras condiciones más favorables en la atención y ayuda en el ámbito familiar y escolar.

CASO 2: JANETH (BAJO RENDIMIENTO)

FRASES INCOMPLETAS

1a. unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 1, 2, 4, 6: Lo que le gusta de la escuela es la diversión, jugar, platicar y hacer amistades. De hecho, lo que más lamenta es pelearse con sus amigas. Estos conflictos tienen su historia, pues ella se dedica a copiar y muchas de sus compañeras le recriminan y pelean con ella.

Frase 9: hay resistencia (síntoma de conflicto) por hablar de

sus fracasos.

Indicadores Indirectos:

Frases 1, 3 y 10: Expresa aparente interés por la escuela, por aprender.

2ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 11: identificación con la imagen de la maestra

Frases 12, 13 y 15: Interés aparente por la escuela, aunque no se aclara por qué.

Indicadores Indirectos:

frases 16, 17 y 20: preocupación por los problemas económicos, de las deudas que tiene su familia. Quizás esto esté relacionado a la desatención en su persona y escolar de la niña.

3ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 21, 29 y 30: Interés por ir a la escuela y aprender, aunque su respuesta parece una formalidad, pues dice que quiere concluir su carrera.

Frase 25: Expresa nuevamente su preocupación por los problemas económicos.

Frases 23 y 26: Identificación con la imagen de la maestra, pues quiere ser docente.

Indicadores Indirectos:

Frase 22: aprecio por la familia.

4ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 31 y 34: Hace explícita su preocupación por sus dificultades para el aprendizaje.

Frases 32, 33, 35, 38 y 40: Busca ser maestra, como una alternativa a la infelicidad que vive ahora (destacando el rechazo de sus compañeros de grupo, sus problemas económicos y de aprendizaje).

Indicadores Indirectos:

Frases 37 y 39: Hay algo en su vida actual que no le satisface. Busca mejores tiempos, siendo la docencia un medio para ello.

5ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 41, 42 y 44: Se muestran estados de inseguridad en su persona, sin motivaciones constructivas o formativas: quiere estar en la familia, con la mamá.

Frases 45 y 47: Hay un reconocimiento explícito por sus dificultades escolares.

Indicadores Indirectos: Inclínación por el juego y descanso.

6ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 50: rechazo y fastidio por las actividades académicas.

Frase 58: Muestra subestima, señala que desde pequeña no sabe nada.

Indicadores Indirectos:

Frases 52, 55 y 56: Vuelve a externar su apego a la mamá, enfatizando la positiva imagen materna.

7ª unidad de análisis

Frase 61: Reitera su preocupación marcada por los problemas económicos familiares, lo que permite interpretar que se trata de factores distractores para la infante.

Frases 63 y 66: Se confirma su rechazo abierto a las actividades escolares.

Frase 65: Existe un relación difícil con los maestros. Expresa temor por ellos.

Indicadores Indirectos:

Frases 62, 64 y 67: Se reafirma su marcado interés por el juego, la diversión e interacción social.

CONCLUSIONES

Se concluye que la infante tiene un interés especial por la escuela a pesar de que hay actividades escolares que no le gustan, le fastidian o no puede con ellas, sin embargo le gusta ir a la escuela, pues es el espacio de juego diversión y socialización. En realidad se trata de una alternativa para los problemas que le afectan, como lo son, el que la mayor parte del tiempo la pase con la mamá en el trabajo, el rechazo de sus compañeros de grupo, problemas económicos familiares, carencia afectiva del padre (en la entrevista con la mamá, ella nos reportó que como consecuencia de un accidente el padre se muestra poco afectivo y comunicativo con la niña) y sus dificultades escolares.

Sufre por lo que le sucedió en el pasado y el presente, se aferra a la imagen de la maestra, pues quiere ser profesora e inferimos que ve en la docencia el medio para salir de sus problemas económicos y fortalecer su autoestima, dada la fama y poder asociados a esta actividad profesional, ya que actualmente la menor sufre del rechazo y discriminación por sus problemas escolares que le aquejan, aunque también hay una identificación hacia la imagen de la maestra por sus pretensiones de salir adelante y enseñar a los demás.

Los vínculos afectivos y de aprendizaje con los maestros no han sido del todo favorables, pues destaca que hay temor hacia ellos. Este hecho fue comprobado en las observaciones directas y en las narraciones de sus compañeros, pues nos informaron que eran recurrentes los castigos (llegaban a ridicularizarla, la dejaban parada o sin recreo).

COMPLETAMIENTO DE CUENTOS

a) Sobre una película

Indicadores e Interpretación

*Asimilación de los criterios escolares: trabajar, no jugar en el salón de clases y no platicar.

*Aunque también hay una aceptación explícita de que ella no los cumple.

*Se observa preocupación por aprobar el año escolar y seguir estudiando para concluir una carrera de profesora.

b) Sueño con un genio

Indicadores e interpretación

* No se observó información relevante en su mensaje, salvo que se confirmó el apego a la familia y a la identificación con la maestra (recordar que ella quiere ser maestra).

ORDENAMIENTO DE LAMINAS

Esta fue la descripción que hizo:

"Toñito era un niño muy inteligente, se imaginaba ir a la escuela. Los papás de Toñito platicaban con una maestra para que fuera a la escuela y su sueño de Toñito se hizo realidad. Toñito era muy feliz jugando con sus amigos y se iba a su casa, se hacía de noche y les daba las buenas noches a sus papás".

Cuando se le instigó para que explicara más, dijo: "Quería ir a la escuela porque quería aprender. Lo que más le desagradaba era que sus amigos no le querían hacer caso, porque pensarían que era muy payaso, porque a él le gusta la escuela y a los otros niños no".

Indicadores e Interpretación:

El relato que hace aparentemente es intrascendente pero demuestra de nueva cuenta, el deseo de ser inteligente para tener un vínculo armonioso con su profesora, y compañeros (cosa que en la vida real no sucede así). También demuestra el interés que la niña tiene por la escuela, por la diversión y socialización (ligado a temores reales, pues no hay que olvidar que la mayoría de los niños de su grupo la rechazan y discriminan).

En la instigación que se hizo, se reafirma su preocupación por el rechazo de sus compañeros hacia ella.

SELECCION DE LAMINAS

Eligió la lámina número 3 y dijo lo siguiente:

"La escuela es muy importante pues ahí podemos aprender. Las maestras nos enseñan a leer y a escribir... a aprender. La escuela es muy bonita porque hay muchos niños que se divierten jugando con sus amigos y amigas. La mayoría de los niños tienen amigos... algunos no. Hay niños que no pueden ir a la escuela por falta de dinero. Otros niños deben tener derecho de ir a la escuela para que aprendan igual a los otros. Algunos otros son muy payasos y no les gusta jugar con ellos".

Cuando se le instigó y preguntó Por qué algunos niños no tienen amigos, respondió que "porque algunos niños son muy payasos y no les gusta jugar con esos niños".

Indicadores e Interpretación

Entiende a la escuela como un espacio importante en su vida, porque allí va a aprender y la considera muy bonita porque es el

centro de diversión y juego. Destaca nuevamente su preocupación por el rechazo y discriminación que sufre de sus compañeros. Tal conflicto la lleva incluso a estados depresivos y subestima, pues se queja de que no todos tienen amigos, además de que son rechazados por sus dificultades para aprender o incluso para poder asistir a la escuela (este argumento, expresa su sentir, miedos y conflictos).

CARTAS

1) Por el Día del Niño:

*La niña no asistió en ese día y no realizó la carta. Como aún no ubicábamos a los niños objetos de nuestra investigación, no se pidió que la realizara.

2) Respuesta al Niño de Bajas Calificaciones:

*Muestra un gusto especial por la escuela, dice que le agrada asistir e incluso hizo un dibujo de ella, donde denota su agrado pues dibujó un sol sonriente y un corazón a su alrededor. Dice que le gusta jugar y que se divierte.

*En la carta se identifica con el niño cuando le confía que también a ella la regañan los maestros, pero lo olvida jugando y divirtiéndose.

3) Respuesta al Niño de Altas Calificaciones:

*Le dice que ella también va "un poquito bien en la escuela" (lo interpretamos como inseguridad por sus calificaciones).

*Le expresa que ella estudia, hace su tarea, que juega y constantemente visita a sus familiares, cosa que le agrada mucho.

4) Por el Día de la Madre:

*le escribe a su mamá y le dice que siente gran cariño hacia ella por todos los cuidados que le ha hecho y porque la alimenta

y manda a la escuela.

5) Por el Día del Maestro:

*Expresa su agradecimiento porque gracias a ellos sabe leer y escribir (nótese el poco alcance de sus pretenciones).

*De nueva cuenta escribe su deseo de ser maestra.

*Hace un reconocimiento a su maestra de cuarto año y externa su cariño y que es muy buena.

*Se destacan sus experiencias negativas con los profesores pues dice que a veces son muy regañones, aunque reconoce que ellos (los niños) los hacen enojar.

DIAGNOSTICO FINAL

Niña con un fracaso escolar en segundo año y que sufre de la desintegración familiar y problemas económicos a partir de un accidente del padre en el trabajo lo que provoca que la mamá tenga que trabajar todo el día fuera de la casa. Las consecuencias para la infante son la desatención familiar en el plano académico, afectivo y en su persona.

En la exploración de su subjetividad, hallamos que existe una desvalorización a sus capacidades para el aprendizaje mostrando un rechazo y fastidio a las actividades académicas.

Encontramos estados depresivos y de angustia por el rechazo y discriminación de sus compañeros hacia ella, provocados por sus problemas para el aprendizaje, pues al no poder con los ejercicios que la maestra le ponía, se dedicaba (en la mayoría de las veces) a pararse a copiar y/o platicar en la clase. Esto provocaba que la interrelación con sus compañeros fuera negativa pues los niños la insultaban ("me dicen que soy una piojosa"), la agredían ("me empujan o pegan, yo también les pego") o no querían jugar con ella ("no quieren jugar conmigo, otras niñas

les dicen que ya no jueguen"). A través de las observaciones directas, las entrevistas con ella, en los relatos de sus compañeros y en los indicadores de las pruebas aplicadas pudimos confirmar esta situación.

La animadversión que varios de los niños tenían hacia ella, también está asociada al rechazo que la maestra le tenía, pues debemos recordar el papel de modelo que el maestro tiene para sus alumnos. Veamos por qué. La menor nos platicaba que en el año escolar pasado, la relación con su maestra era buena (se trataba de otra maestra distinta), la quería, aceptaba, ayudaba y en estas condiciones, la relación con sus compañeros la estimaba buena pues tenía más amigas y jugaban con ella. Ahora que hay más regaños y castigos (según los comentarios de 2 de sus compañeros) y, cierto menosprecio (de acuerdo a las observaciones directas y entrevista con la maestra), la menor presenta el rechazo y burla de varios de sus compañeros.

En la entrevista, la maestra se mostró irritada con la menor, expresando rechazo por el poco interés que tenía en las responsabilidades académicas y por la predisposición hacia el juego. Decía que "a ella le gusta más eso... jugar, o sea, que ella piensa que nada más viene a jugar a la escolita".

Nosotros interpretamos que esa inclinación marcada hacia el juego tenía que ver, por un lado, por el rechazo de sus compañeros para que jugaran con ella y por otro, porque era el medio para canalizar la angustia que le provocaban sus experiencias negativas en la escuela.

Otra fuente de conflicto muy recurrente en los indicadores hallados, lo es el deterioro de la relación con los maestros, pues expresa temor hacia ellos y seguramente está vinculado a la caracterización del problema ya explicado. No obstante, se resalta su obsesiva idea de ser maestra, no tanto porque se --

identificara en el plano intelectual, sino por que asociaba esa imagen a la fama y poder y por que veía en esta profesión una alternativa a sus problemas de rechazo y menosprecio, además de que era su proyecto de vida pues deseaba ayudar a los demás y poseer status.

Como en el caso de Elias, no es correcto imponer un análisis determinista y lineal con respecto a su vida. En este sentido es conveniente argumentar sobre algunas posibilidades de desarrollo que le pueden crear sus condiciones escolares, familiares y su propia subjetividad.

Encontramos que las limitaciones subculturales, de desatención familiar, económicas, el menosprecio y rechazo que sufría en la escuela, crearon de antemano obstáculos para un rendimiento escolar favorable. Parece contradictorio que una menor que expresa abiertamente su interés por la escuela, que desea ser profesora y que acepta los criterios de disciplina y académicos de la institución (regularmente se portaba bien, no creaba problemas de conducta a la maestra), sea rechazada y sufra del menosprecio de la maestra. De acuerdo a los datos hallados, podemos concluir que en mucho se debe a la poca atención y abandono de los padres (la profesora nos informó de una manera molesta que no se presentaban a las juntas, que la menor llegaba tarde a clases, iba desaseada y faltaba mucho), creando estados de animadversión hacia la infante. Quizás esto explica su autodesvalorización y porqué su profesora no mostraba aprecio por ella.

A pesar estas condiciones adversas, podemos inferir que es viable que se puedan crear en ella algunas posibilidades de desarrollo de su persona, sobre todo si tomamos en cuenta ciertas condiciones que lo pueden favorecer. Ya que a pesar del rechazo y menosprecio, ella se muestra como independiente, con una sobrevalorización de la escuela pues la ubicaba como un -

espacio importante para su vida y como parte de su proyecto de vida. Desea ser más capaz para el estudio con el objeto de mantener una relación armoniosa con su profesora y compañeros, además de que era responsable en sus tareas (la madre decía que le gustaba mucho ir a la escuela y tenía iniciativa para hacer sus trabajos), al grado de tener como proyecto de vida la profesión de maestra. Al igual que los planteamientos que Cuevas J.A. (1998) hace en el análisis de los niños escolares, nosotros también creemos que tal iniciativa e interés, no obstante la adversidad, pueden llevarla a la búsqueda de alternativas y poseer la capacidad para enfrentar los problemas y hallar alguna solución.

CASO 3: ERASMO (ALTO RENDIMIENTO)

FRASES INCOMPLETAS

1ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 1: Gusto por las clases y el trabajo.

Frase 2: Temor a los golpes de los padres.

Frase 10: Expresa tener habilidad y gusto por la lectura

Indicadores Indirectos:

Frase 4: Temor a ser castigado por las travesuras.

Frases 7 y 9: Aceptación de carencias en las habilidades físicas.

2ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 14: Acepta que se porta mal.

Frase 15: Gusto y agrado por la escuela.

Frase 17: mentalidad positiva y competitiva en la escuela, desea ser el mejor.

Frase 18: Buena autoestima y rendimiento escolar.

Indicadores Indirectos:

Frase 13: inclinación por cuestiones materiales, desea poseer dinero y se refuerza con la frase 3 su interés por los carros.

3a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase: 25 Externa que su principal problema es estudiar, aunque no queda claro porqué.

Frase 29 y 30: Reitera su mentalidad positiva y competitiva de querer ser el mejor.

Indicadores Indirectos:

Frases 23 y 24: Reafirma su interés por el dinero, las cosas valiosas.

Frase 26: Tiene como proyecto de vida ser un deportista.

4a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 30, 33, 37 y 38: Se confirma su buena autoestima ya que desea ser el mejor.

frase 39: Considera que a veces es un tonto, ¿en qué?, no está claro, pero en cuestiones académicas se descarta. Quizás esté asociado a sus limitaciones físicas, pues en la frase 34 deja entrever que le pegan y se refuerza con un incidente que vimos en el recreo, donde un niño le pegó de manera abusiva sin que se defendiera, sólo se alejó del juego.

Indicadores Indirectos:

Frase 32: Desea ser rico.

Frase 36 y 40: Inclinación por las actividades deportivas asociadas a la fuerza y poder, pues quiere ser policía y karateca. (tal vez está asociado al análisis que se hizo de la frase 39).

5a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 43 y 46: Nuevamente expresa su autoestima, dice que ---

quiere ser el mejor y que se esfuerza para ello.

Frase 49: subestima por los demás, los considera unos tontos.

Indicadores Indirectos:

frase 42: Interés por las cosas materiales, desea comprarse lo mejor.

6ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 53: Buena impresión de los maestros, considera que saben mucho.

frase 55: Impresión positiva de la madre, quiere a sus hijos.

Frase 59 y 60: destaca la importancia de la escuela como fuente de aprendizaje.

Indicadores Indirectos: Repite su interés por el dinero, le fastidia que le den poco.

7ª unidad de análisis

Frases 61 y 68: Demuestra sentido de responsabilidad escolar, necesita estudiar y esforzarse.

Frase 64: sentimiento de vacío afectivo, siente que nadie lo quiere.

Frase 69: Denota el rechazo y dificultades para tener amistades, considera que los amigos casi no lo quieren.

Frase 65: Estados de inseguridad en su personalidad: le dá miedo la oscuridad.

Indicadores Indirectos: Búsqueda del afecto paterno.

CONCLUSIONES

El menor muestra gusto y agrado por la escuela e interpretamos que es por sus experiencias positivas y por los reconocimientos que le han hecho por sus calificaciones altas. Ello le ha llevado a tener una mentalidad positiva y competitiva

en la escuela, pues considera que tiene buenas notas, desea y puede ser el mejor.

Es recurrente la intención de querer ser el mejor en la escuela y en otros ámbitos y contrasta con su inadecuación social, ya que se percibe como un sujeto aislado que no lo aceptan los compañeros a los que se refiere como "unos tontos".

El rechazo de sus compañeros tiene que ver con la actitud del menor, pues observamos que muestra presunción por ser de los mejores, por el menosprecio y subestima hacia los demás y por los privilegios que le otorgan el ser el niño modelo de la maestra. En el juego y la fuerza física los otros niños encontraron el medio para desatar su molestia: basta señalar el ejemplo del niño que con alevosía le pegó en la cabeza cuando se trataba de un juego de patear un envase de plástico y no de pegar al compañero.

Su actitud competitiva y de resaltar sobre los demás, crea una tendencia marcada por los lujos, el dinero y los automóviles, molestándose incluso porque le dan poco dinero.

Muestra pretenciones positivas hacia la escuela como fuente de conocimiento, no obstante dejó entrever cierto rechazo hacia las exigencias que le rodean, incluso señala que su proyecto de vida es ser un policía o karateca. Suponemos que es así por la presión familiar hacia el estudio, pues los padres le imponen una disciplina fuerte y reconocen que le regañan o pegan cuando no hace la tarea o hace algo indebido en la escuela (en una de las frases incompletas externa que tiene temor a que le peguen los padres).

COMPLETAMIENTO DE CUENTOS

a) Sobre una película

Indicadores e interpretación:

*Su relato proyecta las consecuencias favorables que se presentan en un escolar que se esfuerza por estudiar cuando así se lo piden: obtiene diploma y felicitaciones de la maestra.

*Muestra autoestima e interés por la escuela, pues se considera de los niños que están atentos.

*El menor ha interiorizado los valores escolares para obtener buenas notas y sobresalir en el grupo: estudiar mas.

b) Sueño con un genio.

Indicadores e interpretación:

*La historia que armó, aparentemente es intrascendente, pero refleja su autoestima y actitud competitiva de querer ser el mejor.

*Identifica su proyecto de vida con un jugador y un luchador que siempre son los mejores.

ORDENAMIENTO DE LAMINAS

Esta fue la descripción que hizo:

"Es un niño que era muy malo, que no le gustaba ir a la escuela. La maestra lo reprobó, sus papás se enojaron y le pegaron. Le dijeron que si volvía a reprobar ya no lo iban a mandar a la escuela. De ahí ya no se portaba mal, ya no jugaba. Estudiaba y ya no lo regañaba la maestra. Ya no jugaba ni se portaba mal. Después los niños ya no se juntaban con él porque ya no se portaba mal y le pusieron de apodo el consentido porque lo quería mucho la maestra. Después cuando ya creció era un licenciado. Sus amigos ya no le decían de cosas. Estaba muy feliz".

Cuando se le instigó para que nos dijera más de lo que él pensaba, dijo que "cuando ya era grande sus amigos ya no le decían nada pues era un licenciado con mucho dinero. Sus amigos lo respetaban" y suponiendo que se portara mal, "si lo iban a querer porque era como ellos".

Indicadores e Interpretación

*Proyecta las presiones de los padres y maestros hacia él, para que obtenga buenas notas (hecho que se relaciona a los regaños y golpes que externó el menor y que aceptó la madre en la entrevista).

*Reconsideración para ya no portarse mal, no jugar en el salón y estudiar, con la consecuencia favorables, pues ya no hay regaños ni castigos de los padres ni la maestra, aprueba sus materias y concluye sus estudios de licenciatura.

*Expresa la idea de que los niños lo rechazan por no ser como ellos, es decir por no portarse mal como todos ellos.

*Proyecta la impresión de que los niños lo rechazan por ser el consentido de la maestra al someterse a los lineamientos de ella (portarse bien y estudiar).

*Refleja la interiorización de que el estudio y la escuela permite mayor status, dinero y felicidad.

SELECCION DE LAMINAS

Eligió la lámina 1 y dijo lo siguiente:

"Voy a la escuela, mi hermana me quiere alcanzar para darme dinero. Yo ya entré a la escuela y mi hermana no se alcanzó a meter porque cerraron y después ella se quería brincar por una barda y

allí había muchos perros bravos y no se atrevía a brincarse y había un espejo y en el vió que nadie estaba adentro. le pegó al vidrio y se rompió. Se brinco por la ventana y se alcanzó a --

detener con una mano y se cortó. Yo la ví, pedí permiso para llevarla a casa. Me la llevé con mi mamá y la curó. Ella empezó a correr de nuevo. Vió un carro andando y se agarró de la defensa. El carro se detuvo, se soltó, se pegó en la espalda y empezó a chillar. Llegó mi mamá, la agarró y se la llevó a casa. La llevó con un doctor. Le dió medicina y se curó".

Indicadores e Interpretación

No hallamos indicador alguno en relación a un posible conflicto o característica de su subjetividad, salvo el interés que el niño muestra por el dinero, hecho que ha sido muy recurrente en los indicadores de las otras pruebas. No obstante, se destaca la imaginación que muestra para armar historias.

CARTAS

1) Por el Día del Niño:

*No muestra información trascendente para nuestros fines. Sólo habla de que tiene un amigo al que aprecia y quiere seguir siendo su amigo para jugar con él.

2) Respuesta al Niño de Bajas Calificaciones:

*Expresa menosprecio por los niños que van mal en la escuela.
*Encuentra compatibilidad con el niño, ya que dice que él también se aburre en la escuela.
*Expresa su proyecto de vida: desea ser un Karateca, tener fama y dinero.
*Externa su inconformidad por los regaños y golpes que él también sufre por sus travesuras.

3) Respuesta al Niño de Altas Calificaciones:

*El también presume sus buenas notas de nueves y diez, su capacidad para el dibujo y que va al karate.
*Dice que va bien en la escuela a pesar de que ve la televisión y de que no estudia.

*Confirma su proyecto de vida: quiere ser karateca.

4) Por el Día de la Madre:

*Expresa su cariño hacia la madre y desea corresponderle del mismo modo: dándole un regalo como lo hizo ella el día del niño.

5) Por el Día del Maestro:

*Agradece a la maestra su amabilidad y la ayuda que le brindó para repasar con él los tres grados.

*Desea continuar con la misma maestra para el próximo año escolar.

DIAGNOSTICO FINAL

Concluimos que el menor se ha desenvuelto en un ambiente cognitivo-afectivo aparentemente favorable, tanto en lo familiar, como en la escuela, de tal modo que sus experiencias en el ámbito académico son positivas y le han permitido formar una mentalidad positiva y competitiva de ser el mejor en el estudio y en cualquier otra actividad. Este hecho está vinculado a la atención, exigencias y ayuda que recibe de los padres, pero también a la actitud que la maestra tenía hacia él, ya que el infante expresa en su carta por motivo del "Día del Maestro", la gratitud por la ayuda que le ofreció para explicarle los temas de los 3 grados anteriores y la amabilidad hacia él y su mamá. Del mismo modo, como se ha venido señalando en las observaciones y entrevistas a la profesora, nos pudimos percatar del status que ella le daba al presentarlo como el modelo de alumno y los privilegios que le otorgaba, tal como ser el encargado de cuidar a los niños cuando se salía del salón.

Inferimos que la disciplina y responsabilidad escolar ha sido impulsada desde el hogar a través de una disciplina constante para que tenga buen rendimiento y sea merecedor de felicitaciones, premios y diplomas por su comportamiento y buen

desempeño. Es recurrente por ejemplo, que el menor proyecte la imagen de un niño al que le castigan, regañan o pegan para que se porte bien u obtenga buenas notas (se observa en el ordenamiento de láminas, la contestación que hace al niño de bajas calificaciones y la entrevista a la mamá). Ello quizás explique porqué su proyecto de vida se oriente a actividades ajenas al estudio: quiere ser un policia (denota identificación con la imagen paterna, pues él trabaja en esa profesión) o un karateca (actualmente toma clases).

Por la información recolectada y las observaciones realizadas, es evidente que el niño ha interiorizado y hace suya la normatividad escolar, donde estudiar más, tener buena presentación en sus trabajos, portarse bien, obedecer a la maestra y no jugar en el salón de clases, son aspectos importantes para evitar los regaños y castigos de los padres y maestros: con ello aprobará sus materias, obtendrá felicitaciones, premios de diplomas y además le permitirá mayor status, obtención de dinero y felicidad. Son estos quizás los factores motivacionales que impulsan al menor a sobresalir y someterse a la disciplina escolar.

En la exploración también hallamos indicadores que nos permiten suponer que existe un vacío afectivo por el rechazo de algunos de sus compañeros, pues tanto en la entrevista que se le aplicó, en la prueba de las frases incompletas, como en la de ordenamiento de láminas, externa que nadie lo quiere, acepta sus dificultades para relacionarse con los demás niños, que sufre el rechazo de muchos de sus compañeros y las agresiones de las que es objeto. Interpretamos que tales dificultades obedecen a los siguientes factores: a) a la presunción y menosprecio que él demostraba a sus compañeros (se refería a varios de ellos como "unos tontos" o "es un menso", etc.) y, b) por la imagen de niño modelo y por los privilegios que le otorga la profesora, pues él nos explicaba que los niños le tenían --

envidia porque nunca habían sacado un diploma.

Es claro que ha interiorizado la imagen del "consentido" de la profesora y que al someterse a los lineamientos de ella (portarse bien y estudiar), puede obtener tales privilegios.

En apariencia existe una tendencia para la formación de un excelente alumno, sin embargo se trata de un caso que merece una atención especial, pues aunque para la maestra es un alumno modelo (que además se refuerza por los vínculos de la mamá con la escuela y la propia profesora) existen contradicciones que pueden movilizar su desarrollo en otro sentido o cuando menos no como aparenta. Expliquemos porqué.

Como se ha señalado, había logrado interiorizar la normatividad escolar, mantener una buena disciplina y organización para las actividades escolares, además de haber mostrado un buen sentido de responsabilidad para sus quehaceres académicos inmediatos, pero aparece como un infante sumamente dependiente, con rigidez en su accionar, provocado por la presión y las exigencias familiares para ser de los mejores y obtener diplomas y reconocimientos.

Tales exigencias, junto con el rechazo de muchos de sus compañeros (por ser el "consentido" y su presunción ante ellos) y las dificultades para las actividades socializantes, creemos que son factores que le llevaban de algún modo a desestimar las actividades académicas como parte de su proyecto de vida, pues recurrentemente se inclinó (en los diferentes instrumentos de diagnóstico), a actividades ajenas a la escuela, pues quería ser policía o karateca, tener mucho dinero, carros etc. y en la respuesta a la carta del niño de bajo rendimiento, lo halagó por su actitud de rechazo a la escuela. Asumía las cuestiones escolares, más como responsabilidades creadas, que por tener un sentido personal para él.

Creemos pues, que tal contradicción puede correr el riesgo de llevar al menor a la formación de conflictos en torno al rumbo que puede tomar su vida sobre todo en la esfera escolar, pues no observamos una formación motivacional compleja (González y Mitjás, 1989) elaborada por el propio sujeto, que le permita utilizarla como una información personalizada relevante y que dé pauta a su personalidad a operar conscientemente con los contenidos de dicha formación motivacional, pues como se ha mencionado, percibía a la escuela como una obligación, sin gran significancia personal para él.

CASO 4: EDUARDO (ALTO RENDIMIENTO)

ANALISIS DE FRASES INCOMPLETAS

1ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 4: lamenta molestar y fastidiar a sus compañeros.

frases 6 y 10: Expresa interés por las actividades asociadas a la escuela.

Indicadores Indirectos:

Frase 1 y 3: Muestra interés por las actividades deportivas.

Frase 5 y 7: existe preocupación por el accidente de su hermano.

2ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 11: Tiene como proyecto de vida ser futbolista.

Frase 12: señala interés por las materias escolares.

Frase 18: Buena autovalorización escolar, señala que sus calificaciones son ochos, nueves y diez.

Frase 20: Expresa relación conflictiva con los maestros, dice que son su mayor problema (tal vez estén asociados a su inquietud excesiva).

Indicadores Indirectos:

Frases 16 y 17: Vuelve a externar preocupación por su hermano.

3a unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 23 y 29: Se observa intencionalidad positiva para la escuela, desea sacar diez.

Frases 21, 26 y 27: Reafirma que su proyecto de vida es ser futbolista.

Indicadores Indirectos:

Frase 24: Preferencia a lo afectivo en relación a lo material. Prefiere un beso que a una paleta.

Frase 30: Preocupación por el hermano.

4a Unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frase 36 y 38: Expresa intencionalidad por aprender y obtener calificación de diez. Hay autoestima favorable.

Frase 35: Tiene como aspiración ser feliz.

Indicadores Indirectos:

Frases 31, 32 y 33: Interés marcado por la actividad deportiva, el fútbol.

5a unidad de análisis

Indicadores Directos:

frase 47: preocupación por las calificaciones. Evidencian su sentido de responsabilidad en la escuela.

Frase 50: Apego a la familia.

Indicadores Indirectos:

*Frases 41, 42, 43, 44, 45 y 46: Preocupación desmedida por su hermano. Ahora nos explica que ha sufrido un accidente al caerse de las escaleras.

6a unidad de análisis

Frase 53: Mala impresión de los maestros, dice que son malos.

Frases 57 y 58: Autocrítica al reconocer que causa problemas por su inquietud. Dice que todos los niños son fastidiosos y que de pequeño causaba problemas a la mamá.

Frase 60: Apreciación positiva de la gente que va a la escuela, dice que son bonitas.

Indicadores Indirectos:

Frases 55 y 56: Expresa afecto por su mamá

7ª unidad de análisis

Indicadores Directos:

Frases 61 y 68: Tiene buena impresión de la escuela. Muestra interés y sentido de responsabilidad.

Indicadores Indirectos:

Frases 62 y 67: Expresa de nueva cuenta que su mayor gusto es jugar futbol.

CONCLUSIONES

El menor muestra tendencia marcada por la actividad deportiva y muchas de sus aspiraciones, inquietudes y deseos se centran en ello y de hecho su proyecto de vida es el de ser un futbolista.

En el ámbito escolar destaca la autovalorización que se tiene, pues se observa impresión positiva de la escuela ya que gusta de ella, del aprendizaje y la lectura; muestra sentido de la responsabilidad; se considera un buen estudiante con calificaciones de ochos nueves y diez; con pretensiones de obtener sólo diez. Al mismo tiempo ve en la escuela el espacio para la diversión, el juego y compañerismo.

Existe una preocupación recurrente por su hermano, el cual sufrió un accidente al caerse de las escaleras y consideramos que este es un factor que puede provocar la falta de concentración.

COMPLETAMIENTO DE CUENTOS

a) Sobre una Película.

Indicadores e Interpretación:

*La información que externa en el cuento es sugerente de su experiencia negativa de regaño y recriminación de la maestra, por su inquietud por el juego en el salón de clase.

*Externa abiertamente su autovalorización, pues se considera junto con Erasmo, como los niños a quienes felicitaría su maestra por el buen desempeño escolar. Además estima que él sería de los que están más atentos, aunque reconoce que a veces platica en el salón.

*Evidencia la aceptación e internación de que hay que trabajar y esforzarse para tener logros positivos y pasar de año.

b) Sueño con un Genio

Indicadores e Interpretación:

*Se detectó la identificación que tiene con la imagen paterna y materna, así como la importancia que tienen para él los valores afectivos y la integración familiar, pues destaca que sus padres son lo más importante para él.

ORDENAMIENTO DE LAMINAS

Esta fue la descripción que hizo:

"Aquí están en la escuela y le dieron sus calificaciones. Un niño salió de la escuela y le dijo a su mamá que había sacado buenas calificaciones y la maestra empezó a ver las boletas y fue a la casa del niño y le dijo a sus padres que era un niño muy inteligente y según había pasado a cuarto año. Sus padres estaban muy felices".

Indicadores e Interpretación:

Su historia demuestra la autoestima que se tiene pues refleja la imagen del niño inteligente y capaz, que obtiene buenas notas y recibe felicitaciones de sus padres y maestra. El se refiere a un menor de tercer año que pasó a cuarto, hecho que se asocia más a lo que sucedió el año anterior, donde obtuvo diploma por su alto rendimiento y donde la relación con su maestra fue más afectiva y de mayor ayuda (esto es, según los comentarios que el mismo nos hizo en una de las entrevistas).

SELECCION DE LAMINAS:

Eligió la lámina 2 y dijo lo siguiente:

"Me gusta el futbol, porque así puedo ser alguien muy importante. Con ese dinero le puedo ayudar a mis padres para que nunca sufran de dinero. Para que cuando quiera salir a algún lado no tenga problemas".

Indicadores e Interpretación:

En el relato expresa su marcada inclinación por el futbol como proyecto de vida, que le permitiría logros materiales como dinero y fama.

CARTAS

1) Por el Día del Niño:

*Expresa su afecto y compañerismo a sus amistades, además de la valoración que él le da a la obtención de buenas notas.

*El niño con el que se identificó y al que le escribió la carta fue Carlos, un menor que en el período de observaciones, lo detectamos como el más hiperactivo dentro del grupo.

2) Respuesta al Niño de Bajas Calificaciones:

*Destaca nuevamente su compañerismo y solidaridad pues quiere ser su amigo y desea ayudarle (pero lamenta no saber dónde vive), sin importarle el bajo rendimiento que dijo tener el otro. Al final lo anima a que le heche ganas en la escuela.

*Se identifica con él, pues también le gusta el futbol y porque sufre de los regaños frecuentes, pero le expresa que a pesar de ello estudia y obtiene buenas calificaciones de nueves y diez.

3) Respuesta al Niño de Altas calificaciones:

*Externó su gusto por la escuela y la autovalorización que se tiene, pues señala que en la escuela él también ha recibido diplomas, aunque ahora duda si lo logrará en cuarto año.

*El se jacta de que en la escuela lo llamen "el inteligente" y no "el consentido".

4) Por el Día de la Madre:

*Muestra su afecto, agradecimiento y disposición a someterse a lo que ella le pida.

5) Por el Día del Maestro:

*Señala su cariño hacia su maestra (la de cuarto año) y argumenta que ella lo regaña, aunque la justifica diciendo que no la obedecen o hacen cosas malas (no especifica).

*Evidencia de nueva cuenta su autoestima y presunción, pues señala que gracias a ella es muy inteligente.

DIAGNOSTICO FINAL

En la exploración de la subjetividad del menor, hallamos indicadores que nos permiten concluir que ésta se caracteriza por la recurrencia de una buena autovalorización en el ámbito académico y de la socialización, pues se considera como un niño

inteligente, el mejor del grupo (junto con Erasmo), que obtiene notas buenas y que se esfuerza por tener sólo diez.

Otra de sus características tiene que ver con su inquietud excesiva, ya que como lo confirman las observaciones directas que realizamos dentro y fuera del salón de clases, él se destacó por su hiperactividad, por la impulsividad y rapidez por terminar siempre primero, por ponerse a jugar, platicar, gritar, pararse, ayudar y/o dejar copiar a los demás.

Dicho comportamiento, concuerda con los indicadores hallados en las pruebas aplicadas, pues en ellas se acepta como inquieto lo que le provoca dificultades con sus profesores.

Así, en las Frases Incompletas, las entrevistas, la Ordenación de Láminas y en dos de las cartas, señaló en varias ocasiones que su mayor problema son los maestros a los que considera malos; tal apreciación la estimamos como una fuerte fuente de preocupación y conflicto, pues evidencian experiencias negativas de regaños, recriminaciones y sufrimiento por ello.

Tal comportamiento es quizás lo que provocaba la antipatía y rechazo parcial de la maestra, pues a pesar de la cooperación que mostraba el niño, la rapidez para concluir sus tareas y la solidaridad para ayudar o dejar copiar a los demás, ella no lo consideró como un alumno destacable (no mereció diploma) y basta recordar el poco interés que evidenció cuando nos habló de él. Analicemos el siguiente diálogo:

Entrevistador: ¿Cómo es la interacción del niño en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Profesora: Es muy bueno, porque siempre anda ¡hay, yo maestra, yo!... ¡hay ya cállate y deja al otro, sí! (contestando ella misma a la hipotética insistencia del niño).

Vemos pues, como a pesar de mostrar un rendimiento aceptable, cooperación y rapidez para las tareas que exigía la profesora, el infante no gozaba de una franca aceptación.

Buscando explicar tal contradicción, interpretamos que en la maestra existía una subvaloración de la solidaridad (ayudar a los demás y dejarse copiar), además de antipatía por su impulsividad por participar y la rapidez para concluir (era la estrategia que creaba el infante para darse tiempo a explicar a los demás, dejarse copiar o jugar).

Por el contrario, vemos como la maestra valoraba el aprendizaje competitivo individual y con ello comprobamos lo que se ha venido insistiendo desde el inicio: que regularmente la escuela crea clasificaciones de buenos o malos alumnos en función de los criterios de adaptación al estilo de trabajo del maestro, formando lo que Lucart (1990), llama alianzas cognitivo-afectivas positivas con los alumnos que son de su agrado y que responden a sus expectativas e intereses y, negativas con los que detecta como antipáticos o problema.

Cabe destacar el relativo abandono de los familiares hacia Eduardo lo que incluso provocaba malestar en la maestra (recuérdese la importancia que ella otorgaba a la presencia e interés de los padres) y sin embargo, él siempre mostró disponibilidad, habilidad para dedicar el tiempo suficiente al trabajo, al juego, mostrar su solidaridad con sus compañeros, además de demostrar su capacidad para las actividades académicas y una adecuada autovalorización para los quehaceres escolares y de socialización, lo cual habla bien de su formación motivacional, flexibilidad y estructuración adecuada del campo de acción en su personalidad (González y Mitjans 1989), pues mostró capacidad para cambiar alternativas y estrategias de comportamientos ante las distintas situaciones requeridas.

Bajo este contexto, pensamos que las posibilidades de desarrollo de Eduardo se ubican como favorable, pues ha personalizado como algo significativo en su vida las actividades escolares, aunque puede crear dudas el proyecto de vida que él sostiene: ser futbolista para ganar mucho dinero y ayudar a su familia.

Aunque quizás dicha inclinación esté influenciada por sus limitaciones económicas (vé en ese deporte el medio para obtener dinero y fama), además porque en su casa se juega el fútbol y porque la subjetividad del escolar está marcada por la persistente preocupación por ayudar a su hermano, (tuvo un accidente), lo cual le hace sufrir mucho.

Aunque también es posible que la identificación hacia el fútbol esté asociada con la búsqueda de actividades que impliquen ejecución y acción, pues como se ha dicho, siempre se mostró inquieto y regularmente se vinculó con los niños más inquietos de su grupo e incluso muchos de sus compañeros lo buscaban frecuentemente para jugar.

CONCLUSIONES FINALES

Cuando hemos sido educados con un formación tradicional en la investigación de la psicología (leáse positivista) e intentamos explorar otras posibilidades, como la que ahora nos ocupa, nos provoca ciertas dificultades metodológicas por las siguientes razones:

a) Por los prejuicios sobre el concepto de científicidad, que se arraigaron en la formación profesional que nos ofrecieron, ya que regularmente se nos hizo creer que sólo lo medible, cuantificable y susceptible a la descripción de los eventos es científico.

b) Porque se nos enseñó una visión experimental de lo psicológico, donde la manipulación de variables, la comprobación de hipótesis, y la descripción de eventos, son los pasos a seguir para hallar la objetividad y lo que se cree que es la científicidad en la Psicología.

c) Porque regularmente se nos bloqueó la posibilidad de conocer otras herramientas teórico-metodológicas para explorar aproximaciones de tipo cualitativo.

Luego entonces, adoptar una línea de investigación cualitativa como la que ahora ofrecemos, no ha sido una tarea fácil, aunque sí muy interesante por la diversidad de aportes, tanto en el terreno metodológico, como de los hallazgos logrados para la explicación de la complejidad del comportamiento humano en lo general, así como de los procesos de construcción y de la subjetividad en los escolares de alto y bajo rendimiento de primaria en lo particular.

Así, nuestras conclusiones giraran en torno a la discusión

de los aportes y limitaciones metodológicas para el análisis del proceso de alto y bajo rendimiento escolar y de la importancia de la reconceptualización de dichos procesos.

En el terreno metodológico, consideramos que las aportaciones que nos ofrece ésta visión cualitativa del enfoque personológico pueden resumirse en las siguientes:

1) Nos permitió un análisis histórico-social del rendimiento escolar, pues exploramos a varios de los actores sociales (alumnos, compañeros, maestros, familiares, institución educativa y factores culturales), como elementos que se encuentran interrelacionados y que además son factores esenciales para la formación del proceso del alto y bajo rendimiento.

2) Nos permitió el estudio del sujeto psicológico concreto a través de su expresión dinámica, pues la metodología empleada nos llevó a estudiarlo no sólo a través de las observaciones en el espacio del aula de clases, sino que también en la subjetividad expresada en los diferentes instrumentos de diagnóstico, en las narraciones e interrelación con sus compañeros, maestros, familiares y escuela.

3) Nos permitió explorar y confirmar el carácter activo del niño de alto y bajo rendimiento, pues hallamos que su caracterización psicológica puede estudiarse a partir de instrumentos de diagnóstico de carácter cualitativo y que nos ofrecen información de sus reflexiones, valoraciones, miedos, preocupaciones, etc., producto de sus experiencias negativas y/o positivas ante las exigencias escolares a las que son sometidos por la familia, maestros, compañeros e institución escolar y que sin embargo, de acuerdo a la perspectiva teórica en la que nos apoyamos, entendemos que no limita ni predispone posibilidades de desarrollo en el futuro, ya que la configuración de la ---

personalidad es producto de la relación dinámica del individuo con su medio, cuya configuración no se agota en su configuración presente, sino que es susceptible de nuevos niveles de integración y de transformación (González y Mitjás, 1989) y que sus condiciones actuales pueden convertirse en agentes dinamizadores de cambio para obtener logros y/o dificultades no contemplados en el presente.

Tal apreciación cobra importancia para el análisis del rendimiento escolar, pues permite desechar una visión determinista y lineal de los procesos psicológicos en los niños escolares.

.4) Nos permitió estudiar la problemática del alto y bajo rendimiento escolar desde la perspectiva de la unidad cognitivo-afectiva, es decir, logramos entender que dichas caracterizaciones no son producto de un proceso puramente intelectual o emocional ni la suma de ambos, sino que es un proceso integrador de ambas esferas, pues entendemos que en la personalidad existen operaciones reguladoras (González y Mitjás, 1989), donde se dan procesos cognitivos en base a la información que el sujeto adquiere, los cuales están integrados a las emociones resultantes de las fuerzas motivacionales en interacción, o sea, entendemos que el hombre está inmerso en un proceso constante de recepción y elaboración de información en sus relaciones con el medio, en donde no toda la información pasará a formar parte de su repertorio de acción como personalidad, sino sólo la que resulta relevante para sus operaciones reguladoras (llamada información personalizada), la cual está asociada a las motivaciones del sujeto. Así, para estudiar y comprender el porqué de las diferencias cognitivas y del rendimiento escolar en los niños estudiados, intentamos hacerlo, no a partir de sus capacidades cognitivas en forma aislada, sino a partir de una visión integradora de componentes intelectuales y valorativo-motivacional (Amador, 1993) en donde

su aprendizaje, formas de actuar, cooperación o apatía al trabajo académico, valoraciones, reflexiones, sentimientos, etc., son consecuencia de sus experiencias negativas y/o positivas alcanzadas a partir de su interacción con la compleja y variada gama de actores, factores y situaciones que lo incluyen a sí mismo.

Por otro lado, expondremos algunas consideraciones a la importancia de la reconceptualización al proceso de alto y bajo rendimiento en los escolares de primaria.

En primer lugar debemos destacar la importancia de analizar el rendimiento escolar no únicamente con niños con problemas, sino también con los menores de alto rendimiento y descartamos esa idea pues tal iniciativa obedece a una visión tradicional de buscar y hallar elementos que permitan mejorar el nivel escolar de las escuelas, olvidando que dicha problemática es producto de una construcción social total de la realidad, en donde la construcción de cada uno, está estrechamente vinculada a la formación y expresión del otro.

Desde esta perspectiva nos abocamos a estudiar la construcción y formaciones subjetivas en ambas caracterizaciones escolares, destacando que el rendimiento escolar no es una consecuencia única y directa de los procesos cognitivos, sino que, como se ha dicho, está asociado a procesos complejos motivacionales construidos a partir de la interrelación que sostiene con su medio, en donde las diferencias intelectuales para el rendimiento escolar, son sólo parte de las condiciones favorables o desfavorables que rodean al niño.

Tal afirmación permite descartar al escolar como el único responsable de sus dificultades y/o aciertos, ya que como se halló a través de los diferentes indicadores de los instrumentos de diagnóstico aplicados, el factor valorativo emocional es --

esencial para explicar el rendimiento, cuya formación está dada a partir de la interacción del sujeto con sus compañeros, maestros, familiares y escuela, así como de aspectos subculturales, alimenticios, entre otros.

Así, la actitud de aceptación, rechazo, ayuda, menospreció, etc., son factores que permiten la formación de estados de autovalorización o desvalorización en el infante y que provocan actitudes negativas o positivas hacia el estudio y dificultades o habilidades para la asimilación del conocimiento académico.

Asimismo, debemos reconocer que esta aproximación cualitativa que surge del Proyecto General de Investigación, El Desarrollo Psicológico en el Ambito Familiar, dirigido por el maestro Adrián Cuevas Jiménez, el cual ha sido expuesto en algunos trabajos teóricos (Cobarruvias, T.A. y Cuevas, J.A., 1996 y; Cuevas J.A.,1998), es un intento interesante de explorar la subjetividad del menor a través de los instrumentos de diagnóstico empleados.

Para explicar dicha importancia, volveremos a retomar las experiencias de nuestra formación profesional que nos ofrecieron en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEPI, UNAM), ya que regularmente se nos hizo creer que para estudiar el evento psicológico tendría que ser a partir de lo observable y medible, de tal modo que se desechaba la posibilidad de explorar la subjetividad humana, pues se consideraba como algo que no correspondía al objeto de estudio del mismo y que además era irrelevante por su misma naturaleza al tratarse de un proceso interno.

Sin embargo, estamos totalmente claros de que la subjetividad humana, como configuración interna producto de operaciones y procesos que transcurren en el individuo a partir de su relación dinámica con el medio que les rodea (González y

Mitjáns, 1989), debe formar parte importante en el estudio de lo psicológico y contradictoriamente a tal relevancia, existe escasa producción de estudios que se aboquen a éllo y particularmente en los procesos de alto y bajo rendimiento escolar.

Es pues ésta, una tentativa o propuesta de cómo analizar la subjetividad en los niños escolares, con el objeto de dejar abiertas líneas de investigación que enriquezcan tal proceso y permitan una mejor comprensión al rendimiento escolar.

No obstante lo fructífero de los hallazgos que nos ofrece esta aproximación, estimamos que es conveniente enriquecer la metodología en futuras investigaciones, ya que algunos de los instrumentos de diagnóstico pueden darnos mejor y mayor información si se aplicaran algunos ajustes que a continuación proponemos:

*)Observaciones Directas: estimamos que la propuesta que nos ofrece este estudio es práctica y funcional en tanto se aplique con 2 observadores y previamente se delimite geográficamente el área de observación para cada investigador y cambiar de una a otra en segmentos de 15 minutos, así hasta tomar nota de todas las áreas o filas del grupo.

*)Realización y Contestación de Cartas: Sin propuesta de cambios.

*)Composición de Cuentos o Historias: Se trata de una buena herramienta de exploración, que nos arrojó datos importantes y que fue fructífera y práctica, ya que al pedir la respuesta de manera verbal, permitió al menor exponer de manera fluida, con la amplitud suficiente y sin limitación de lo que realmente quería decir.

*)Completamiento de Cuentos: Se trata de un buen instrumento pues ofreció información muy interesante de la subjetividad del escolar, en relación a sus temores, proyectos de vida, etc., pero presentó problemas en los niños que tienen dificultades para expresar por escrito sus ideas pues sus respuestas se vieron limitadas por tal razón, ya que aunque después se les pidió que nos platicaran sus narraciones, ya no se hallaron aportaciones relevantes pues los menores lo vieron como una actividad concluída.

*)Completamiento de Frases: lo consideramos como uno de los instrumentos más valiosos para obtener indicadores para el análisis, pues aunque es escrita y con respuestas cortas, se nos presenta como una buena opción para explorar la subjetividad del infante. Lo que observamos es que varias de las frases los puso en conflicto emocional, pues son muy directas y por lo mismo en ocasiones no responden (aunque esto siempre lo consideramos como un indicador de conflicto) a pesar de que se les instigó verbalmente. Creemos que al pedirles respuesta por escrito, crea mayores posibilidades de responder, ya que el infante no muestra tanta inhibición en relación a una posible respuesta verbal.

*)Análisis de Cuadernos: Sin propuesta de cambios.

*)Narraciones y Entrevistas: No hay propuesta de cambios, salvo destacar la importancia de lograr romper el hielo con los sujetos desde antes de realizarlas y de que el investigador no se ubique como o parte de la autoridad, pues ocasiona que se inhiban (en realidad este factor es esencial para todos los instrumentos, así como de lograr una buena relación de comunicación y afectiva), además de realizarlas en un lugar separado de otros niños, con el objeto de evitar que interrumpan o molesten (sobre todo cuando se va a grabar).

Por último, cabe reconocer algunas limitaciones que presentó esta investigación, ya que aunque se intentó romper con la formalidad en la recolección de información a través de las observaciones directas, las entrevistas y/o narraciones, fue notorio el cambio de actitud de la maestra hacia sus alumnos cuando estábamos presentes, pues se mostró muy tolerante con sus alumnos y no nos permitió observar el carácter severo que algunos escolares nos reportaron posteriormente.

Del mismo modo, al aplicar las entrevistas con la grabadora, provocó que en más de una ocasión el infante se inhibiera y se manifestara muy limitado en sus expresiones, además de la imposibilidad de mantener un mayor acercamiento y vínculo con ellos, lo cual restringió la recolección de mayor información, pues a pesar de todo los intentos que hicimos para que no nos ubicaran como o parte de la autoridad, el hecho de que eramos adultos nos descontextualizó del ambiente en que ellos se encontraban.

BIBLIOGRAFIA

Amador, M.A. El Adolescente y el Joven ¿Aceptados o Rechazados en su Grupo Escolar? ¿Por qué? Editorial Pueblo y Educación, 1993, La Habana, Cuba.

Avanzini, G. El Fracaso Escolar. Editorial Herder, 1969, Barcelona España.

Bateson y otros. La Nueva Comunicación. Editorial Kairós, 1994, Barcelona, España.

Bockarieva, G. Particularidades Psicológicas del Escolar Difícil y Causas del Retraso Escolar. Editorial de Libros para la Educación, 1997, La Habana, Cuba.

Cobarruvías, T.A. y Cuevas, J.A., 1996 "Un Intento Cualitativo al Conocimiento de la Realidad Educativa en Educación Primaria". Presentado en Primer Encuentro: Lo Cualitativo en la Investigación. Noviembre, Iztacala, UNAM.

Cuevas, J.A. "Consideraciones en Torno del Desarrollo Psicológico del Estudiante de Educación Primaria" En: Alternativas en Psicología, Nº 2, 1996, pp. 30-35, México.

Cuevas, J.A., 1998 "Interpretando la Manera en que los Alumnos de Primaria se Refieren Narrativamente a sí Mismos en Relación con el Rendimiento Escolar". Trabajo Presentado en el XXV Congreso Nacional de Psicología del CNEIP, Guadalajara, México, Abril de 1998.

Gimeneo, B.J. El Fracaso Escolar en la Enseñanza Primaria, UNESCO, 1984.

ANEXO 1: RESUMEN DEL PROYECTO GENERAL EN EL QUE SE UBICA EL REPORTE DE INVESTIGACION.

El reporte de investigación que presentamos, se inserta en el proyecto general de investigación que se realiza en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM, desde el año de 1988 llamado, El Desarrollo Psicológico en el Ambito Familiar (D.P.A.F.), cuyos investigadores están ligados a la docencia en la Carrera de Psicología.

Dicho proyecto se encarga de investigar los procesos de constitución y cambio de las personas a lo largo de la vida y en relación con distintos ámbitos sociales, dando importancia mayúscula a la familia y a la escuela, como espacios sociales de referencia y anclaje.

Se contempla el estudio de dichos procesos en cierto período de vida, bajo un escenario específico y con una población concreta. Donde todos contribuyen a la construcción de una visión global de los procesos referidos, como situados histórica, cultural e institucionalmente.

Bajo la perspectiva de este proyecto general, se espera que, investigaciones como la que presentamos, produzcan la elaboración teórica y el diálogo con las teorías existentes, la búsqueda de hallazgos empíricos novedosos y la reflexión sobre las implicaciones prácticas de estas tareas. Así como la reflexión sobre el propio carácter situado de la investigación y la intervención.

El esquema que retomamos para la exploración, pretende que mediante el debate y la construcción colectiva pueda: 1) precisar y legitimar la intencionalidad de los protocolos que surjan, con la intención de generar la producción de hallazgos empíricos originales que simultánea o posteriormente, se puedan elaborar

teóricamente y/o en sus implicaciones prácticas, 2) fungir como el conjunto de interlocutores primarios de los productos que se deriven del trabajo y, 3) como la fuente básica de orientación de las elaboraciones posteriores.

Del mismo modo, el D.P.A.F., busca delimitar espacios de trabajo, que se vinculen con la comunidad, donde se pueda ensayar, no sólo la viabilidad de la teorización y conceptualización que se construyan, sino también su trascendencia para la formación de profesionales de la Psicología. Así, dicho proyecto, presenta dos líneas de investigación:

1) Línea de Investigación "Familia": Donde se plantea tomar a la familia como 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.

Bajo este marco se entiende que la familia constituye un espacio social permeable al contexto sociocultural más amplio, aunque, se le debe reconocer cierta autonomía relativa como escenario en el que se encuentran-enfrentan-negocian-aglutinan-sintetizan discursos y prácticas cuyas fuentes son múltiples para construir una cultura familiar específica.

Tal línea de investigación, tiene como pretensión primaria, la de articular una visión de la familia como sitio de producción de procesos fundamentales para comprender qué significa ser un cierto tipo de persona en un cierto momento de la vida y en un momento histórico-social particular.

2) Línea de Investigación sobre "Escuela": Se destaca a la escuela como parte del proceso de construcción y cambio de la

persona, ya que es uno de los ámbitos con el que la familia establece una relación estrecha durante el proceso de socialización y crianza de los niños.

El proyecto general en el que nos sustentamos, sostiene que hay un acuerdo entre los investigadores contemporáneos, al señalar que hay diversas maneras en el que la familia incide en el tipo de desempeño que los alumnos tienen en la escuela. Así encontramos como las actitudes, valores hacia la escuela y las prácticas específicas en torno a la escolaridad de los hijos, juegan un papel importante en la construcción o no de una identidad escolarizada.

Se entiende como en la escuela se refracta la experiencia que las personas tienen a partir de sus familias. Y además, se convierte en uno de los espacios de mayor legitimidad para la construcción de la persona, ya que en su interior, se llevan a cabo prácticas específicas, no sólo relacionadas con la apropiación de conocimientos escolares, sino también, con la formación de la identidad de la persona.

Dicho proyecto destaca que, mucho se ha criticado el funcionamiento del espacio escolar, sobre todo en lo que se refiere a 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. De allí que ha sido de suma importancia rescatar la perspectiva de los actores principales alumnos y profesores, con la intención de reconocer su capacidad como agentes negociadores, resistentes a los intentos de subordinación por parte de la escuela y propositivos en torno a su propia trayectoria escolar.

DESCRIPCION DEL PROYECTO DE INVESTIGACION ESPECIFICA

El reporte de investigación que realizamos, se ubica en la línea de investigación sobre "Escuela" y se encuadra en el

protocolo de investigación "Comunicación y Desarrollo Académico", que tiene como referencia teórica, la concepción de que la construcción del desarrollo humano constituye 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 sociocultural, forma permanentemente su esfera motivacional regulando y autorregulando su comportamiento.

Al abordar el factor académico, se pretende ubicarlo en un nivel que rebase la simple adecuación a los contenidos de las asignaturas, al discurso del profesor, a las notas y/o calificaciones, ya que lo concebimos como un proceso que no está desligado, sino por el contrario, es parte del desarrollo general del sujeto escolar visto como unidad afectivo-cognitivo.

Tal proceso supera la apreciación lineal y simplista, ya que lo entendemos como una realidad compleja, que requiere de un planteamiento que vaya más allá de del diseño de una simple relación causal, unilateral, única y universal, sino más bien hacia una concepción que acepta una multiplicidad en sus construcciones interpretativas y su visibilidad bajo metodologías diversas.

A partir de este planteamiento del proyecto general del que nos sustentamos, destacamos que el presente estudio, no puede tener conclusiones terminales o respuestas únicas, sino que, por la naturaleza del enfoque, debe provocar la apertura de nuevas interrogantes que nos permitan una comprensión más totalizadora de nuestro objeto.

ANEXO 2: CARTA DEL NIÑO DE BAJO RENDIMIENTO.

¡Qué onda!

Hola, soy alumno de primaria y voy a la escuela porque me mandan mis papás. Te quiero decir que me aburre mucho estudiar y lo hago porque me obligan.

Mis calificaciones son muy bajas. A veces saco 5 ó 6 y creo que voy a reprobar año.

Yo pienso que algunos maestros no me quieren, siempre me regañan y esto también pasa en mi casa. A veces en la escuela me dicen burro o se burlan de mí, pero a mí no me importa. Ya que tengo muchos amigos y al fut y a pelear nadie me gana. Los maestros que se portan mal conmigo, no los quiero y sólo me gusta ir a la escuela porque me divierto mucho.

Yo sería más feliz si no fuera a la escuela para dedicarme a lo que más me gusta. Por eso cuando sea grande quisiera ser futbolista o alguien que gane mucho dinero y tener un carro para ir a donde yo quiera.

Yo escribí esta carta para que otros niños me cuenten si les pasa lo mismo que a mí y me digan qué calificaciones tienen. Me gustaría mucho que me dijeran qué piensan de cómo soy y que quisieras ser tú de grande.

Saludos y espero tu carta

Juan Antonio Rosas

Escuela Primaria Revolución Mexicana.
Nezahualcóyotl, Estado de México.

ANEXO 3: CARTA DEL NIÑO DE ALTO RENDIMIENTO.

A los niños y niñas por el 30 de abril.

Hola, estoy en la primaria en cuarto "A" y espero terminar. Llevo calificaciones de 9 y 10. Son las más altas de mi grupo y 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 mi, me dicen el consentido. Yo estudio mucho; solo por eso me gusta la escuela y lo único que quiero es seguir estudiando.

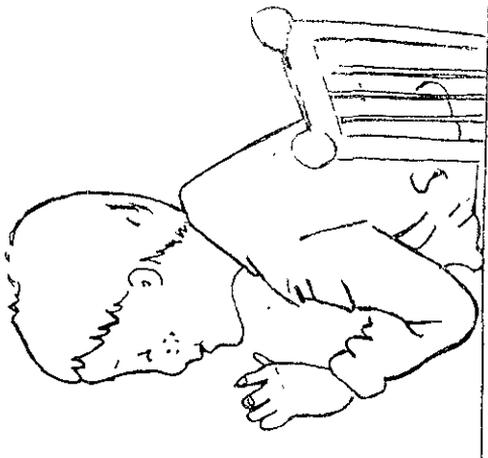
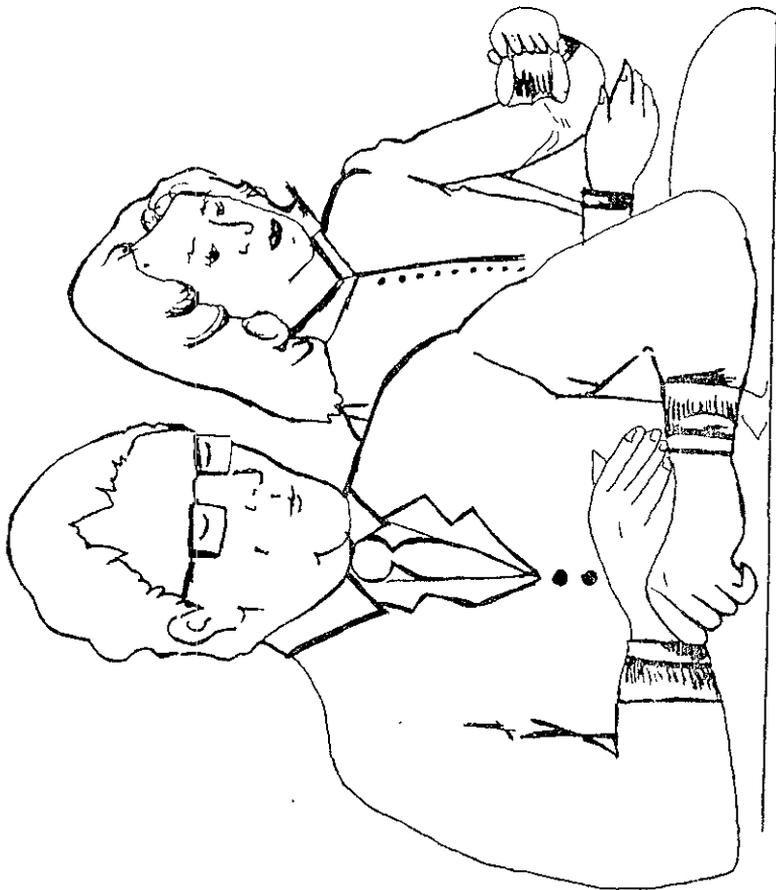
Me gusta leer libros y revistas, juego y veo la televisión sólo después de hacer la tarea.

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 papás. Si llevan buenas calificaciones y qué otras cosas hacen. También que quieren ser de grandes.

Felicidades y esríbanme
Ricardo Ornelas Moreno

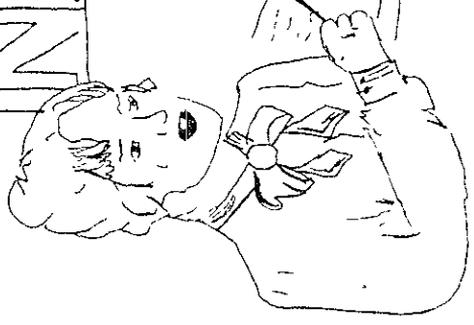
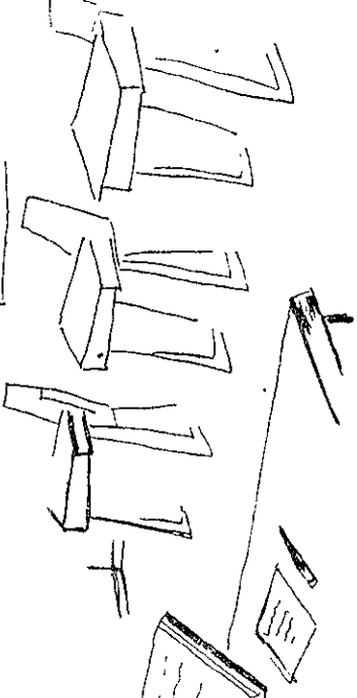
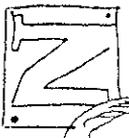
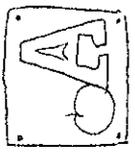
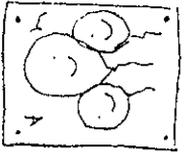
Primaria Justo Sierra, Azcapotzalco, D.F.



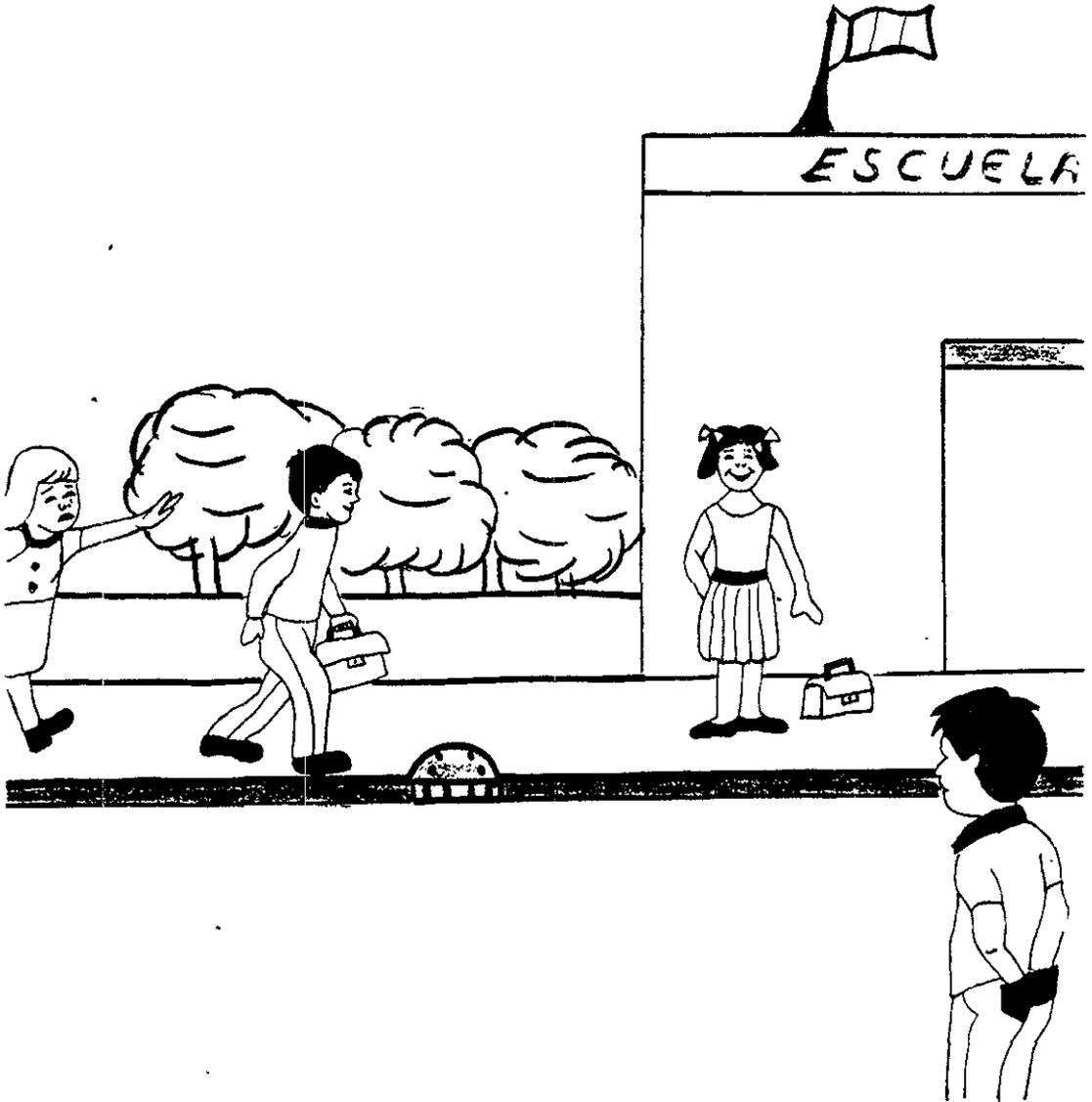
ANEXO 4: INSTRUMENTO DE SELECCION DE LAMINAS

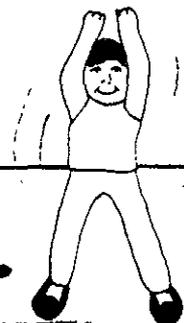
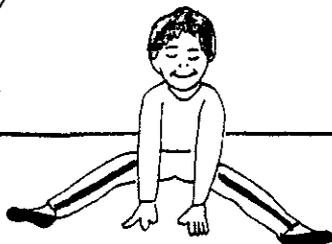
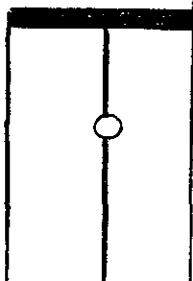




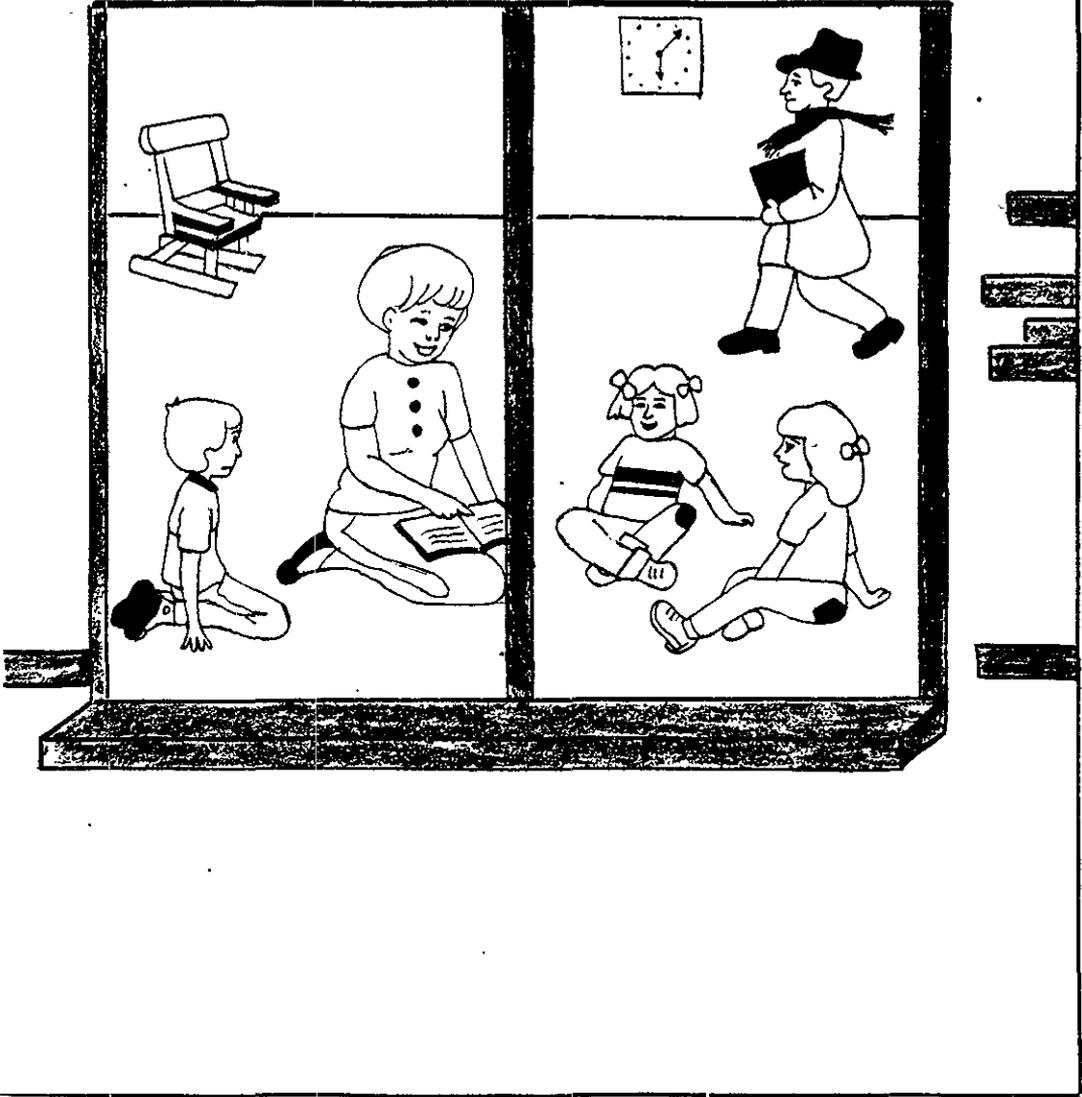


ANEXO 5: INSTRUMENTO DE SELECCION DE LAMINAS





E



ANEXO 6: INSTRUMENTO DE COMPLETAMIENTO DE CUENTOS (PELICULA).

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 ti NO te felictó ¿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 pelicula?

ANEXO 7: INSTRUMENTO DE COMPLETAMIENTO DE CUENTOS (CUENTO).

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 seàn como más te gustaría ser a tí; si lo haces seriamente se te puede cumplir tu deseo".

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

¿Cuáles fueron las 2 que él eligió?

¿Cómo terminó el cuento?

ANEXO 8: INSTRUMENTO DE FRASES INCOMPLETAS.

NOMBRE _____
EDAD _____
GRADO _____
PROFESOR _____

LEE 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.-Sufro...
- 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.-Año...
- 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 e fuerzo...
- 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...